EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 3

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(Organizador)

Atena Editora
Año 2024

EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 3

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(Organizador)

Atena
Editora
Año 2024

Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 3

Diagramación: Thamires Camili Gayde
Correción: Jeniffer dos Santos
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisión: Los autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)

E96 Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 3 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
Incluye bibliografía
ISBN 978-65-258-2848-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.480240609

1. Ciencias humanas. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 101

Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DE LOS AUTORES

Los autores de este trabajo: 1. Certifican que no tienen ningún interés comercial que constituya un conflicto de interés en relación con el artículo científico publicado; 2. Declaran haber participado activamente en la construcción de los respectivos manuscritos, preferentemente en: a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Elaboración del artículo o revisión para que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final del manuscrito para envío; 3. Acrediten que los artículos científicos publicados están completamente libres de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirmar la cita y la referencia que sean correctas de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconocen haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para la realización de la investigación; 6. Autorizar la publicación de la obra, que incluye las fichas del catálogo, ISBN (Número de serie estándar internacional), D.O.I. (Identificador de Objeto Digital) y demás índices, diseño visual y creación de portada, maquetación interior, así como su lanzamiento y difusión según criterio de Atena Editora.

DECLARACIÓN DEL EDITOR

Diferentes estudios a nivel mundial han resaltado la importancia de las humanidades como el conocimiento que más íntimamente se relaciona con el ser humano. Entre sus campos de estudio se encuentran aquellos que abarcan diversas expresiones del comportamiento humano, desde las creaciones literarias como formas de describir, explicar o concebir el mundo hasta la objetivación del espíritu humano en las artes.

En esa dirección, la obra **Explorando las Humanidades: Perspectivas y Reflexiones sobre la Condición Humana** presenta nueve textos que relacionan diferentes campos de estudio de las Humanidades y con temáticas cotidianas, científicas y epistemológicas. entre los temas presentados se encuentran competencias socioemocionales, tecnología educativa, crecimiento demográfico, desarrollo humano sostenible, condición humana, enseñanza de la ética-moral, conflictos, uso y tenencia de la tierra, igualdad de género.

Agradecemos a los autores y autoras de distintos países como México, Colombia, Ecuador e Cuba que creyeron en el trabajo por tener potencial para difundir sus investigaciones y esperamos contar con nuevos autores en otras ocasiones. Además, destacamos el potencial de Atena Editora en la difusión académica y la democratización.

¡Que la lectura sea atractiva!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ANÁLISIS A TRAVÉS DE IMÁGENES SATELITALES DEL CRECIMIENTO DEMOGRÁFICO DESCONTROLADO BARRIO PALMIRA, GUANTÁNAMO, CUBA

Data de aceite: 02/09/2024

Onel Román Quesada
MSc. Profesor Instructor, Guantánamo, Cuba

Guillermo Lemes Mojena
MSc. Profesor Auxiliar. Guantánamo, Cuba

Adilson Tadeu Basquerote
Dr. C. Profesor. Rio do Sul (SC), Brasil

Eduardo Pimentel Menezes
Dr. C. Profesor. Rio de Janeiro (RJ), Brasil

RESUMEN: La teledetección es la ciencia que utiliza sensores remotos para recopilar información sobre la Tierra desde el espacio. Las imágenes satelitales son un tipo de producto de teledetección que se utilizan para la toma de decisiones en una amplia gama de campos, incluidos: la Planificación urbana y regional. Las migraciones demográficas desordenadas son un tema complejo con múltiples causas y consecuencias. El análisis de estas migraciones requiere un enfoque multidisciplinario que combine la información de diversas fuentes para llegar a las causas que generan estos desplazamientos. Las imágenes satelitales son una herramienta poderosa para monitorizar el crecimiento urbano y sus impactos en el medio ambiente. Al comparar imágenes de diferentes años, es posible observar cómo las ciudades han crecido y cambiado con el tiempo. Esta información puede ser utilizada para identificar áreas de crecimiento descontrolado, evaluar la expansión urbana sobre áreas verdes o rurales, y comprender las consecuencias ambientales de este crecimiento. Con estos estudios se logra la identificación de áreas de crecimiento desordenado: expansión urbana hacia áreas periféricas, densificación de áreas centrales; evaluación de la expansión urbana: Impacto sobre áreas verdes, rurales y recursos naturales; degradación ambiental, contaminación, congestión vehicular. Este análisis espacial permite identificar las causas y consecuencias de este fenómeno por lo que esta información puede ser utilizada para promover un crecimiento urbano más sostenible y ordenado.

PALABRAS-CLAVE: Crecimiento demográfico, imágenes satelitales, migraciones desordenadas, ordenamiento territorial.

INTRODUCCION

Las ciudades son el hogar de más de la mitad de la población mundial, y se estima que este porcentaje seguirá aumentando en las próximas décadas. Este crecimiento demográfico acelerado, **a menudo sin planificación ni ordenamiento territorial adecuado**, está generando una serie de problemas en las ciudades, como la expansión urbana descontrolada, la degradación ambiental, la congestión vehicular y la falta de acceso a servicios básicos.

Las imágenes satelitales, como Landsat y Sentinel-2, ofrecen una herramienta poderosa para **monitorear el crecimiento urbano y sus impactos en el medio ambiente**. Al comparar imágenes de diferentes años, es posible observar cómo las ciudades han crecido y cambiado con el tiempo. Esta información puede ser utilizada para **identificar áreas de crecimiento descontrolado**, evaluar la expansión urbana sobre áreas verdes o rurales, y comprender las consecuencias ambientales de este crecimiento.

En este artículo, se analizará el crecimiento demográfico descontrolado, en una ciudad a manera de ejemplo, a través del análisis de imágenes satelitales. Se discutirán las causas y consecuencias de este fenómeno, y se propondrán soluciones para promover un crecimiento urbano más sostenible y ordenado.

A continuación, se presentan algunos de los puntos clave que se abordarán en el artículo:

Técnicas para el análisis de imágenes satelitales para el estudio del crecimiento urbano.

Ejemplos de ciudades con crecimiento demográfico descontrolado en diferentes regiones del mundo.

Causas y consecuencias del crecimiento urbano descontrolado.

Propuestas para promover un crecimiento urbano sostenible y ordenado.

DESARROLLO

Desde el año 2003, comenzó a registrarse un crecimiento poblacional en el cinturón de la ciudad de Guantánamo, y como muestra trabajamos sobre el barrio 'Palmira' del municipio cabecera de la provincia del mismo nombre, asentamiento que, sin un ordenamiento establecido, fue invadiendo tierras de uso agrícola para transformarlas en áreas semiurbanas con deficiencias en las líneas vitales y los servicios básicos, así lo corroboran los datos del censo de población y viviendas del año 2012 en Cuba[1].

Este fenómeno, necesita de un entendimiento y/o tratamiento por las autoridades competentes para asumir las responsabilidades, el manejo de las migraciones desordenadas puede variar dependiendo del país y de la situación específica. En el caso específico de Cuba, las autoridades pueden manejar las migraciones desordenadas a través de políticas migratorias específicas, programas de regularización, entre otras medidas.

Es importante tener en cuenta que el manejo de las migraciones desordenadas debe realizarse de manera integral, considerando tanto la seguridad nacional como el respeto a los derechos humanos de las personas migrantes.

Técnicas para el análisis de imágenes satelitales para el estudio del crecimiento urbano

Con el desarrollo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones (TIC), muchas son las aplicaciones en el campo de la geomática, y mediante el análisis y estudio a través de imágenes satelitales nos brindan elementos para entender el flujo de las migraciones desordenadas en los cinturones que rodean a las ciudades. Fenómeno este que pretendemos exponer mediante la propuesta de una metodología para el análisis de las migraciones internas a través de las TICs.

La geomática juega un papel crucial en el estudio e interpretación de los movimientos migratorios desordenados en los anillos de las ciudades. A través de la integración de diversas tecnologías espaciales, esta ciencia permite un análisis más profundo y preciso de estos fenómenos complejos a través del análisis y comparación de las imágenes satelitales.

METODOLOGÍA, PROPUESTA, PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS DESORDENADOS EN LOS ANILLOS DE LAS CIUDADES EMPLEANDO LA GEOMÁTICA CON IMÁGENES SATELITALES:

Recopilación de datos

Imágenes satelitales: Seleccionar imágenes de alta resolución (menor a 1 metro) de diferentes años que cubran el área de estudio. Las imágenes pueden ser ópticas (Landsat, Sentinel-2) o radar (Sentinel-1) dependiendo del tipo de información que se desea obtener.

Datos complementarios: Incluir datos censales, encuestas socioeconómicas, información sobre infraestructura urbana, redes de transporte, etc.

Preprocesamiento de imágenes

Calibración radiométrica: Corregir las imágenes para tener en cuenta las variaciones en la reflectancia debido a la atmósfera y las condiciones de adquisición.

Corrección geométrica: Georreferenciar las imágenes para que coincidan con un sistema de coordenadas conocido.

Mejora del contraste: Aplicar técnicas de realce de bordes y contraste para facilitar la identificación de características relevantes.

Análisis de imágenes

Identificación de áreas de expansión urbana: Detectar los cambios en la cobertura terrestre a través del tiempo para identificar áreas de crecimiento urbano.

Análisis de la densidad de población: Calcular la densidad de población en diferentes áreas de la ciudad utilizando datos censales o imágenes de satélite.

Identificación de barrios marginales: Detectar áreas con características de informalidad urbana como construcciones precarias, falta de servicios básicos, etc.

Análisis de la accesibilidad: Evaluar la accesibilidad a servicios básicos como transporte, educación, salud y empleo en diferentes zonas de la ciudad.

Modelado espacial

Modelos de regresión espacial: Identificar los factores que influyen en la migración a los anillos de las ciudades.

Modelos de predicción: Predecir futuros patrones de migración en función de los factores identificados.

Visualización de la información

Mapas: Crear mapas temáticos que muestren la distribución espacial de la población migrante, las áreas de expansión urbana, los barrios marginales y la accesibilidad a servicios básicos.

Diagramas y gráficos: Mostrar la evolución de la población migrante a través del tiempo y la relación entre diferentes variables.

Realidad virtual y aumentada: Permitir una experiencia inmersiva en el espacio urbano para comprender mejor las dinámicas migratorias.

Interpretación de resultados

Identificar las causas y consecuencias de la migración a los anillos de las ciudades.

Evaluar el impacto de la migración en el desarrollo urbano.

Recomendar políticas públicas para mejorar la gestión de la migración.

Es importante destacar que esta metodología es una guía general y puede ser adaptada a las necesidades específicas de cada estudio.

Pasos a seguir para la aplicación de la metodología empleando las imágenes satelitales.

Preprocesamiento de imágenes:

- **Descarga y selección de imágenes:** Seleccionar imágenes de diferentes años con similar cobertura espacial y condiciones atmosféricas.
- **Calibración radiométrica:** Corregir las imágenes por efectos atmosféricos y de sensor para obtener valores de reflectancia precisos.
- **Georreferenciación:** Alinear las imágenes a un sistema de coordenadas común para facilitar el análisis espacial.

Extracción de características:

Clasificación de imágenes: Segmentar la imagen en diferentes clases temáticas, como áreas urbanas, vegetación, suelo desnudo, etc.

Cálculo de índices: Utilizar índices espectrales, como índice de vegetación de diferencia normalizada (NDVI), para caracterizar las propiedades biofísicas de la superficie.

Análisis de textura: Medir la textura de las imágenes para identificar patrones espaciales asociados a diferentes tipos de cobertura terrestre.

Análisis espacial:

Análisis de cambios: Identificar áreas de cambio entre diferentes fechas para cuantificar el crecimiento urbano.

Análisis de patrones: Identificar patrones espaciales en el crecimiento urbano, como la expansión hacia áreas periféricas o la densificación de áreas centrales.

Modelado espacial: Desarrollar modelos para predecir el crecimiento urbano futuro y evaluar diferentes escenarios de desarrollo.

Visualización de resultados:

Creación de mapas: Generar mapas temáticos para visualizar la distribución espacial de las diferentes variables analizadas.

Perfiles de tiempo: Generar gráficos para mostrar la evolución de las variables en el tiempo.

Para la toma de decisiones en el ámbito de las migraciones internas, es necesario entender las causas y consecuencias del crecimiento urbano descontrolado

Causas:

Migración rural-urbana: La búsqueda de mejores oportunidades de trabajo, educación y servicios básicos impulsa la migración a las ciudades.

Falta de planificación urbana: La ausencia de políticas públicas para controlar el crecimiento urbano y la expansión urbana conduce a un desarrollo desorganizado.

Especulación inmobiliaria: La inversión en terrenos y propiedades urbanas puede contribuir a la expansión descontrolada de las ciudades.

Desigualdad económica: La concentración de la riqueza en las ciudades atrae a más personas, exacerbando la presión sobre los recursos y servicios.

Consecuencias:

Expansión urbana sobre áreas verdes y rurales: La expansión descontrolada de las ciudades consume áreas verdes y rurales, lo que reduce la biodiversidad y aumenta la vulnerabilidad ambiental.

Degradación ambiental: La mayor densidad de población y la actividad económica urbana generan contaminación del aire, agua y suelo.

Congestión vehicular: El aumento del número de vehículos en las ciudades genera congestión vehicular, lo que aumenta la contaminación del aire y el tiempo de desplazamiento.

Falta de acceso a servicios básicos: El crecimiento urbano descontrolado puede generar déficit en el acceso a vivienda, agua potable, saneamiento, educación y salud.

Problemas sociales: La pobreza, la delincuencia y la marginalidad son problemas sociales que pueden aumentar en ciudades con crecimiento descontrolado.

Ejemplos:

Megaciudades: Las megaciudades como Tokio, Delhi o Ciudad de México son ejemplos de ciudades que han experimentado un crecimiento urbano descontrolado, con graves consecuencias ambientales y sociales.

Favelas: Las favelas de Río de Janeiro o los barrios marginales de Caracas son ejemplos de áreas urbanas con precarias condiciones de vida producto del crecimiento desorganizado.

Soluciones:

Planificación urbana sostenible: Implementar políticas públicas que regulen el crecimiento urbano y la expansión urbana, priorizando la sostenibilidad ambiental y social.

Invertir en transporte público: Fomentar el uso del transporte público para reducir la congestión vehicular y la contaminación del aire.

Promover la densificación urbana: Desarrollar ciudades compactas y eficientes que minimicen el consumo de suelo y la necesidad de desplazamiento.

Proteger áreas verdes: Preservar las áreas verdes y rurales dentro de las ciudades para mejorar la calidad ambiental y la calidad de vida.

Reducir la desigualdad económica: Implementar políticas públicas que reduzcan la desigualdad económica y mejoren las condiciones de vida de los sectores más vulnerables.

Propuestas para promover un crecimiento urbano sostenible y ordenado

Planificación urbana integral:

Desarrollar planes urbanos que consideren la dimensión social, económica y ambiental del crecimiento urbano.

Involucrar a la comunidad en la planificación urbana para asegurar que las necesidades y prioridades de los ciudadanos sean tomadas en cuenta.

Implementar instrumentos de gestión urbana como zonificación, planes de desarrollo local y estudios de impacto ambiental.

Fomentar la densificación urbana:

Promover la construcción de viviendas y edificios de mayor altura en áreas centrales de la ciudad.

Desarrollar corredores urbanos con transporte público eficiente y espacios públicos de calidad.

Implementar incentivos para la densificación urbana, como la reducción de impuestos o la flexibilización de normas de construcción.

Proteger áreas verdes y rurales:

Delimitar áreas verdes y rurales como zonas protegidas dentro del perímetro urbano.

Implementar programas de reforestación y recuperación de áreas verdes degradadas.

Fomentar la agricultura urbana y periurbana como alternativa para la producción de alimentos.

Invertir en transporte público:

Ampliar la cobertura y mejorar la calidad del transporte público.

Implementar sistemas de transporte público eficientes, como buses de tránsito rápido, tranvías o metros.

Ofrecer tarifas accesibles y subsidios para el transporte público.

Promover la movilidad alternativa:

Fomentar el uso de la bicicleta y la caminata como medios de transporte sostenible.

Implementar infraestructura para la movilidad alternativa, como ciclovías y aceras amplias.

Desarrollar programas de educación vial para promover el uso responsable de la bicicleta y la caminata.

Reducir la desigualdad económica:

Implementar políticas públicas que reduzcan la pobreza y la desigualdad económica.

Fomentar la creación de empleos en las ciudades.

Invertir en educación y capacitación para mejorar las habilidades de la fuerza laboral.

FORTALECER LA GOBERNANZA URBANA:

Fortalecer las instituciones públicas responsables de la gestión urbana.

Promover la transparencia y la participación ciudadana en la toma de decisiones.

Combatir la corrupción y asegurar el buen uso de los recursos públicos.

RESULTADOS

Existen diversos software y plataformas para el análisis de imágenes satelitales, la elección del software dependerá de las necesidades específicas del análisis y de las habilidades del usuario.

Herramientas y plataformas:

ArcGIS: Software comercial con una amplia gama de herramientas para el análisis espacial y la visualización de datos.

QGIS: Software libre con funcionalidades similares a ArcGIS.

ENVI**:** Software comercial especializado en el análisis de imágenes satelitales.

Google Earth Engine: Plataforma online gratuita que ofrece acceso a una gran cantidad de imágenes satelitales y herramientas para su análisis.

Ejemplos de aplicación:

Monitoreo del crecimiento urbano en ciudades de diferentes regiones del mundo.

Evaluación de la expansión urbana sobre áreas verdes o rurales.

Análisis de la densidad de población y la distribución espacial de servicios urbanos.

Para el presente trabajo escogimos un área como polígono de estudio, que analizamos en un periodo de tiempo de 18 años y que visualizamos empleando imágenes satelitales (tomadas del servidor Satélite *Google Maps*) como elemento base, además de los estudios puntuales realizados en campo en dicha zona. La Figura 1 presenta las imágenes resultado del trabajo de campo durante la investigación del área de estudio.

Figura 1. Imágenes del trabajo de campo.

Fuente: Os autores (2023).

Por otro lado, la figura 2 presenta una imagen del año 2005, em que la vocación del área era netamente agrícola.

Figura 2. Vista la zona con vocación netamente agrícola en el año 2005.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

Pero, la Figura 3 sacada em 2010, ya demuestra que el polígono comienza a transformarse de terreno cultivable a zona de viviendas.

Figura 3. Imagen que destaca el terreno cultivable a zona de viviendas.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

De otra parte, ya en el año 2014, sin planificación urbanística se continua la construcción de viviendas, cómo se ve en la Figura 4.

Figura 4. Ampliación de construcciones de viviendas sin planificación urbanística.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

La Figura 5, destaca el cambio de ocupación del área en que prácticamente todo el polígono cubierto por construcciones en el año 2019.

Figura 5. Zona predominantemente ocupada por construcciones en el año 2019.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

Al final la Figura 6, del año 2023, muestra toda el área densamente poblada y en total desorden urbanístico en que ya se presenta el total 662 viviendas.

Figura 6. Imagen sacada en el año de 2023, demuestra la área densamente poblada y en total desorden urbanístico.

Fuente: Preparado por los autores (2023).

La comparación de imágenes, sobre el polígono de estudio, muestra un crecimiento habitacional desordenado en un periodo de 18 años. Estos movimientos migratorios internos se concentran fundamentalmente en áreas cercanas a las ciudades, formando cordones donde se acentúan la falta de ordenamiento, líneas básicas y servicios vitales, como fenómeno generalizado a nivel global.

RECOMENDACIONES

Comenzar con un análisis sencillo y luego ir aumentando la complejidad a medida que se adquiera experiencia.

Documentar cuidadosamente los pasos del análisis para poder reproducirlo en el futuro.

Validar los resultados del análisis con otras fuentes de información.

CONCLUSIONES

Esta metodología propone los pasos a seguir para el análisis, a través de imágenes satelitales, de los movimientos migratorios internos desordenados. El trabajo con imágenes satelitales a través de software y plataformas como ArcGIS, QGIS, ENVI o Google Earth Engine, constituye una herramienta valiosa para el estudio del crecimiento demográfico desordenado.

Las migraciones demográficas desordenadas son un tema complejo con múltiples causas y consecuencias. El análisis de estas migraciones requiere un enfoque multidisciplinario que combine la información de diversas fuentes para llegar a las causas que generan estos desplazamientos.

REFERENCIAS

• Censo de población y viviendas del año 2012 [1]: **Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI) en Cuba.**

• **"El mundo en movimiento: Migraciones internacionales en la era global"** - Douglas S. Massey

• QGIS Desktop 3.28 User Guide, QGIS Project, 22 de diciembre de 2023. Colectivo de autores.

• **"La era de la migración: Repensar las fronteras en un mundo globalizado"** - Saskia Sassen

• Manual de ArcGIS 10 Intermedio, Departamento de Ciencias de los Recursos Naturales Renovables, versión digital. Colectivo de autores.

• Manual digital de trabajo con Google Earth.

• **"Migración y Desarrollo: Una agenda para el futuro"** - Banco Mundial: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23306

• **"Migraciones: Una historia global"** - Stephen Castles y Mark J. Miller

• **"Migration Data Portal"** - Banco Mundial: https://migrationdataportal.org/

• **"Refugee Statistics"** - ACNUR: https://www.unhcr.org/refugee-statistics/

APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES A TRAVÉS DE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL

Data de aceite: 02/09/2024

Juan Carlos Román Fuentes
https://orcid.org/0000-0003-4007-3717
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Rebeca Román Julián
https://orcid.org/0000-0001-6119-1910

Rafael Timoteo Franco Gurría
https://orcid.org/0000-0001-7330-6113

RESUMEN: Considerando el avance vertiginoso de las tecnologías de información y comunicación traducidos en demandas educativas relacionadas con acciones flexibles y enfoques transversales, como resultado de una investigación documental utilizando como técnica de análisis los pasos de la cartografía conceptual, se ha generado documento académico que reúne las ocho categorías relacionadas con: noción, categorización, caracterización, diferenciación, clasificación, vinculación, metodología y vinculación sobre las competencias socioemocionales que en el ámbito educativo resultan importantes, pues diversos estudios destacan su influencia en la formación integral de los estudiantes; así, dentro de las evidencias relevantes se describen las variadas interpretaciones que sobre el concepto de competencias puede encontrarse en la literatura a partir de los múltiples significados semánticos del constructo, no estando exenta de esta problemática la caracterización y categorización de las competencias analizadas que trascienden la propia multiplicidad de términos, asimismo este tipo de competencias se han vinculado con dos teorías relevantes: la inteligencia emocional y la teoría de inteligencias múltiples; de igual forma respecto a la metodología para desarrollarlas se sugieren estrategias relacionados con: aprendizaje emprendedor; simulación; modelado; juegos en línea; proyectos comunitarios; círculos del aprendizaje y aprendizaje experiencial; esta última se ejemplifica brevemente en la última categoría analizada; destaca que el constructo investigado complementa a las competencias disciplinares y contribuye de manera significativa a la formación integral, pues incluyen aspectos afectivos, sociales y emocionales de los involucrados en los procesos educativos, estableciéndose que este este tipo de competencias pueden desarrollarse y mejorarse en función del contexto en el que se requieran.

PALABRAS-CLAVE: educación basada en competencias, competencias socioemocionales, cartografía conceptual

ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO MAPEAMENTO CONCEITUAL

RESUMO: Considerando o rápido avanço das tecnologias de informação e comunicação traduzido em demandas educacionais relacionadas a ações flexíveis e abordagens transversais, como resultado de uma investigação documental utilizando as etapas da cartografia conceitual como técnica de análise, foi gerado um documento acadêmico que reúne os oito categorias relacionadas a: noção, categorização, caracterização, diferenciação, classificação, vinculação, metodologia e vinculação sobre as competências socioemocionais importantes no campo educacional, uma vez que diversos estudos destacam sua influência na formação integral dos alunos; Assim, dentro das evidências relevantes, as variadas interpretações que podem ser encontradas sobre o conceito de competências na literatura são descritas com base nos múltiplos significados semânticos do construto, não estando isenta deste problema a caracterização e categorização das competências analisadas que transcendem Devido à multiplicidade de termos, este tipo de competência também tem sido associado a duas teorias relevantes: a inteligência emocional e a teoria das inteligências múltiplas; Da mesma forma, quanto à metodologia para desenvolvê-los, são sugeridas estratégias relacionadas com: aprendizagem empreendedora; simulação; modelagem; jogos online; projetos comunitários; círculos de aprendizagem e aprendizagem experiencial; Esta última é brevemente exemplificada na última categoria analisada; destaca que o construto investigado complementa as competências disciplinares e contribui significativamente para a formação integral, pois inclui aspectos afetivos, sociais e emocionais dos envolvidos nos processos educativos, estabelecendo que esse tipo de competências pode ser desenvolvido e aprimorado dependendo do contexto em que se insere. eles são obrigatórios.

PALAVRAS-CHAVE: educação por competências, competências socioemocionais, mapeamento conceitual

APPROACH TO SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES THROUGH CONCEPTUAL MAPPING

ABSTRACT: Considering the rapid advance of information and communication technologies translated into educational demands related to flexible actions and transversal approaches, as a result of a documentary investigation using the steps of conceptual cartography as an analysis technique, an academic document has been generated that brings together the eight categories related to: notion, categorization, characterization, differentiation, classification, linking, methodology and linking on the socio-emotional competencies that are important in the educational field, since various studies highlight their influence on the comprehensive training of students; Thus, within the relevant evidence, the varied interpretations that can be found on the concept of competencies in the literature are described based on the multiple semantic meanings of the construct, not being exempt from this problem the characterization and categorization of the analyzed competencies that transcend the Due to the multiplicity of terms, this type of competence has also been linked to two relevant theories: emotional intelligence and the theory of multiple intelligences; Likewise, regarding the methodology to develop them, strategies related to: entrepreneurial learning are suggested; simulation; modeling; online games; community projects; learning circles and experiential learning; The

latter is briefly exemplified in the last category analyzed; highlights that the investigated construct complements the disciplinary competencies and contributes significantly to comprehensive training, as it includes affective, social and emotional aspects of those involved in the educational processes, establishing that this type of competencies can be developed and improved depending on the context in which they are required.
KEYWORDS: competency-based education, socio-emotional competencies, conceptual mapping

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, ofrecer respuestas a los desafíos que plantea el equilibrio de las competencias cognitivas y no cognitivas en los modelos curriculares demanda el conocimiento a profundidad de lo que implica no solo el enfoque de la educación basada en competencias, sino las connotaciones e importancia de la incorporación de las habilidades que trascienden a la técnica y al conocimiento puro e involucran a los aspectos afectivos, emocionales, sociales y motivacionales de las personas que intervienen de manera directa en los procesos de formación profesional.

En ese contexto, las competencias socioemocionales adquieren relevancia pues numerosos estudios evidencian que éstas contribuyen a la formación integral de los estudiantes e inciden de manera significativa en el éxito académico, profesional y personal de las personas, pues de acuerdo con Talavera et al. (2014) este tipo de competencias involucran a un […] "conjunto de conductas de contenido emocional y social transferibles a diferentes contextos y situaciones laborales, que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee" (pp. 215-216); es decir, se refieren a aquellas habilidades esenciales que desarrollan la capacidad de las personas para establecer relaciones con sus semejantes y consigo mismas, que les permiten identificar y manejar de manera eficaz sus emociones y en general enfrentar y resolver problemas de manera creativa basándose en decisiones propias.

Bajo estas consideraciones, los resultados que aquí se describen evidencian el desarrollo de los ocho ejes de análisis derivados de la construcción de una cartografía conceptual (TOBÓN, 2012) relacionados con: noción, categorización, caracterización, diferenciación, clasificación, vinculación, metodología y ejemplificación de las competencias socioemocionales.

Descrito lo anterior, en seguida a esta breve introducción se enfatizan las características del estudio, los ejes de análisis y las preguntas clave que orientaron la búsqueda de la información, incluyendo los pasos para la recolección de la misma.

Posterior a ello, se desarrollan las ocho categorías de análisis y al final se plasman las conclusiones que recapitulan sobre el tema central destacando su importancia como objeto de estudio en la búsqueda de la mejora continua de los procesos académicos.

MÉTODO

Características del estudio

El estudio se realiza desde el enfoque cualitativo, utilizando la técnica de investigación documental, basándose en la propuesta metodológica de la cartografía conceptual (TOBÓN, 2012; TOBÓN, 2015), aplicadas a las competencias socio-emocionales; esta estrategia de investigación documental se entiende como una forma de gestionar información y desarrollar conocimientos sobre un constructo relevante basándose en ocho ejes de análisis noción, categorización, caracterización, diferenciación, clasificación, vinculación, metodología y ejemplificación) empleando mentefactos conceptuales, entendidos como [...] "diagramas jerárquicos cognitivos que organiza y preserva el conocimiento" (IBÁÑEZ, 2006, párr. 4), el pensamiento complejo y los mapas mentales.

Para su desarrollo primeramente se definieron ocho preguntas orientadoras a través de las cuales se identifican los elementos que habrán de desarrollarse en cada una de las categorías de análisis y al mismo tiempo permitieron orientar la búsqueda de los documentos que sirvieron como fuentes primarias de consulta.

Tanto las ocho categorías como las respectivas preguntas orientadoras se muestran en la tabla 1.

Eje de análisis	Pregunta orientadora o central	Elementos o componentes
Noción	¿Cuál es el origen etimológico del concepto de competencias socioemocionales, su evolución y definición vigente?	- Origen etimológico del concepto - Evolución histórica del concepto - Principales definiciones vigentes
Categorización	¿A qué concepto o categoría o teoría mayor pertenece el concepto de competencias socioemocionales?	- Concepto superior al que pertenece el concepto - Conceptos derivados del constructo principal
Caracterización	¿Qué elementos permiten caracterizar el concepto de competencias socioemocionales?	- Características clave del concepto a partir de la noción y la categorización - Descripción de las características
Diferenciación	¿De qué otras definiciones o conceptos ubicados en el mismo nivel de análisis se diferencia el concepto de competencias socioemocionales?	- Conceptos similares o derivados que pueden generar confusión - Diferencias relevantes con el concepto objeto de análisis
Clasificación	¿Cómo se clasifica el concepto de competencias socioemocionales?	- Descripción de las principales propuestas de clasificación - Descripción de las subclases incluidas en las propuestas de clasificación
Vinculación	¿Cómo pueden relacionarse las competencias socioemocionales con otras teorías o referentes que permitan generar un mayor conocimiento de éstas?	- Descripción de al menos dos enfoques o teorías que contribuyan a la comprensión del constructo analizado
Metodología	¿Qué elementos metodológicos básicos o estrategias se requieren para abordar el concepto de competencias socioemocionales y promover su desarrollo?	- Pasos o elementos generales para aplicar el concepto
Ejemplificación	¿Cómo puede ejemplificarse la aplicación del concepto de competencias socioemocionales en los procesos de formación profesional de los jóvenes universitarios?	- Ejemplo concreto que ilustre la aplicación de las competencias socioemocionales incluyendo los elementos planteados en la metodología

Tabla 1. Ejes de análisis y preguntas orientadoras al desarrollar la cartografía

Nota: elaboración propia, a partir de la propuesta de Tobón (2012; 2015)

Pasos para la recolección de datos

Previo a la selección e identificación de documentos se establecieron los siguientes criterios mínimos para la incorporación al universo de información a consultar: a) que fueran revistas arbitradas e incorporadas a las bases de datos previamente seleccionadas (Science Direct, WoS, Scielo, Redalyc, Latindex, LivRe REDIB, Dialnet, entre otras); b) de manera general incluyeran dentro de las palabras clave: formación en competencias, educación en competencias o competencias socioemocionales; c) estar escritos en español o en inglés; d) que todos los artículos a elegir contaran con autor, año y responsable de la edición, y e) que la fecha de publicación no tuviera una antigüedad mayor al año 2000, (salvo que se refieran a teorías o estrategias de aprendizaje cuyos orígenes provengan de fechas anteriores).

A partir de las definiciones anteriores, se construyó un universo aproximado de 250 documentos y después de una revisión general se eligieron 120 documentos base para realizar el análisis.

En resumen, los pasos observados para el desarrollo fueron los siguientes:

1. Planeación del registro de documentos de consulta, considerando como ejes rectores las palabras clave de la investigación sobre competencias socioemocionales, establecidas en forma preliminar y definiendo las bases de datos a consultar.

2. Desarrollo del proceso de consulta documental, identificando artículos y libros relacionados al tema a través de las bases de datos seleccionados previamente.

3. Elección de los documentos base para el análisis.

4. Elaboración de fichas (bibliográficas, textuales y de trabajo) relacionadas con cada uno de los ejes de análisis.

5. Revisión de la suficiencia del proceso de consulta bibliográfico y hemerográfico considerando los ejes que contempla el análisis propuesto.

6. Retroalimentación del proceso de búsqueda, considerando información adicional y complementaria.

CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL

Noción

El significado de competencias socioemocionales (CSE) alude invariablemente a la revisión del concepto primario de “competencia”; al respecto Correa (2007) señala que en el idioma español investigar sobre el origen del término resulta problemático por la falta de un referente semántico único, pues citando a la Real Academia Española de la Lengua afirma que ésta “identifica seis acepciones del término (autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia)” (p. 7).

Zavala y Arnau (2007), tras realizar un análisis detallado sobre definiciones del término "competencia" ofrecen a manera de resumen lo que describe la figura 1, respecto a las preguntas básicas para responderse al definir ¿Qué es una competencia?

¿Qué es?	
Es la capacidad o habilidad	Requiere de estructuras cognitivas de los participantes (capacidad, habilidad, dominio, aptitud).
¿Para qué?	
de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	Implica asumir un rol, para participar, política, social y culturalmente en una sociedad, resolviendo situaciones complejas.
¿De qué manera?	
de forma eficaz	Resolviendo problemas de manera rápida, pertinente y creativa.
¿Dónde?	
en un contexto determinado.	Involucra una actividad identificada, un contexto específico, situación particular en un ámbito cotidiano.
¿Por medio de qué?	
Y para ello es necesario movilizar, actitudes, habilidades y comienzos	Requiere de recursos cognitivos, (conocimientos, destrezas y habilidades), competencias específicas, habilidades prácticas, amplio repertorio de estrategias.
¿Cómo?	
al mismo tiempo y de forma interrelacionada	Implica una actuación integral y sincronizada.
Campos que involucra	
Los componentes de las competencias están centrados en: el saber, el ser y el saber hacer	

Figura 1. ¿Qué es una competencia?

Nota: adaptado de Zabala y Arnau (2007, p. 36)

Las CSE, presentan la misma dificultad encontrada al definir a las competencias; de acuerdo con Bizquerra y Pérez (2007) aun cuando en el mundo empresarial se identifica la importancia de trascender el aspecto técnico-profesional que involucra el constructo, no existe una denominación generalmente aceptada y aunque según Bizquerra (2003) es del constructo inteligencia emocional […] "que deriva el desarrollo de competencias emocionales" (p. 21), existen variadas denominaciones; lo cual entraña una discusión pues […] "mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación de competencia socioemocional; otros optan por utilizar el plural: competencias socioemocionales" (MOLERO & REINA-ESTÉVEZ, 2012, p. 94)

A continuación en la tabla 2 se presenta una recopilación de aportaciones que buscan definir el concepto CSE.

Autor	Concepto
Bizquerra (2003)	"El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 22).
Repetto et al. (2006)	"conjunto de conductas de contenido emocional y social transferibles a diferentes contextos y situaciones laborales, que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee" (pp. 214-215).
Ayrton Senna Institute/UNESCO (2013)	Las competencias no cognitivas las posee una persona si esta es capaz de "relacionarse con otros y consigo mismo, comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos, tomar decisiones autónomas y confrontar situaciones adversas de forma creativa y constructiva" (p. 9).
Scott (2015)	"Son las que permiten que la persona interactúe eficazmente con los demás… trabaje de manera eficaz en equipos diversos…esté abierta a ideas y valores diferentes y utilice las diferencias sociales y culturales para generar ideas, innovación y trabajo de mejor calidad" (p. 7).
García (2018)	"son las habilidades que nos permiten desempeñar roles de manera efectiva, completar tareas complejas o alcanzar objetivos específicos, por ejemplo, pensamiento crítico, toma de decisiones responsable, capacidad de colaboración. Nos permiten ser productivos y comprometidos, desenvolvernos en diferentes contextos, desempeñarnos de manera efectiva en diversos entornos y adaptarnos a distintas tareas y demandas que se nos puedan presentar" (p.6).
Murillo et al. (2018)	Son las que "contribuyen a que la persona se adapte a su medio para que establezca relaciones interpersonales más favorables, porque permite equilibrio emocional y generar estados de salud y bienestar (p. 138; citando a Pineda-galán, 2012) …son susceptibles de aprenderse y enseñarse, y que éstas, al favorecer habilidades intrapersonales e interpersonales, contribuyen a implementar estilos de vida saludables en los jóvenes" (p. 139).
Russo (2019)	"Son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que posee el individuo referido al vínculo con las demás personas y con él mismo. Son el tipo de habilidades que funcionan para lograr objetivos, trabajar con otros y controlar emociones" (p. 9).
Aguilar et al. (2019)	"Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p.217).
López et al. (2020)	"Constructo amplio que incluye un conjunto de procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados, que tienen en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos" (Bisquerra, 2005; Pérez y Garanto, 2001; Pérez y Filella, 2019, p. 153).
Lozano-Peña et al. (2022)	"Conjunto integral de habilidades y procesos interrelacionados, incluidos los procesos emocionales, las habilidades sociales e interpersonales y los procesos cognitivos" (p. 10, citando a Jennings & Greenberg, 2009).

Tabla 2. Definiciones acerca de CSE

Nota: elaboración propia, con base en los autores citados

Categorización

El contexto desde el que se abordan las CSE es el educativo, por ello se plantea considerar como jerarquía superior a la educación basada en competencias. En este sentido, Tobón (2006) enfatiza que las competencias desde la perspectiva educativa solo representan un enfoque y de ninguna manera todo un modelo pedagógico, pues solo se concentra en algunas particularidades de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación lo cual no representa a todo el proceso educativo.

A su vez, Larraín y González (2007) señalan que la educación por competencias (EBC) busca articular los conocimientos integrales con los específicos de una profesión y las experiencias laborales, a partir de reconocer las necesidades y problemas reales en un contexto específico.

En esa misma idea, Zabala y Arnau (2007) señalan que la EBC representa una oportunidad para que los sistemas educativos generen una propuesta de formación de ciudadanos desde una óptica racional, comprometida y responsable, para contribuir eficazmente en la formación de mejores personas.

En resumen, la EBC retomando las aportaciones de Jonnaert et al. (2006) citados por Alarcón et al. (2014), se define como una propuesta pedagógica basada en la perspectiva del socio-constructivismo cuyo diseño curricular parte del abordaje de circunstancias globales e interdisciplinarias, con un enfoque didáctico basado en la formación, cuyas prácticas pedagógicas están centradas en el estudiante, que emplea una variedad de recursos acordes al contexto en el que se desarrolla el proceso educativo y que para desarrollar los programas de estudio prioriza a la situación y luego al conocimiento como recurso del desempeño competente.

Caracterización

Las CSE presentan particularidades que las identifican y las hacen únicas, lo que contribuye a que se consideren como un objeto de estudio específico; de acuerdo con Bizquerra (2000) este tipo de competencias deben abordarse integralmente, en donde resulta importante el contexto en el que se desarrollan las acciones formativas, requiere de valores y actitudes éticas, deben acompañarse de la reflexión sistemática y que resultan complementarias al desarrollo cognitivo para lograr una verdadera formación para la vida.

Tito y Serrano (2016), afirman que suelen presentar mayor grado de dificultad para desarrollarlas pero a cambio ofrecen desempeños superiores en los mercados laborales, amén de que resultan demandadas y valoradas por los empleadores.

Pese a las bondades descritas, en el ámbito educativo Araya-Fernández y Garita-González (2020) afirman que aun cuando existen evidencias de su importancia tanto para el desarrollo integral de los estudiantes y su alta demanda en el mercado laboral, en las universidades en ocasiones se prioriza el conocimiento técnico y se impulsa el aprendizaje memorístico a través de programas de estudio rígidos.

La tabla 3 muestra las principales características de este tipo de competencias, construida con las aportaciones de los autores consultados.

Características	Autor
- Requieren de valores y actitudes éticas - Involucran procesos de reflexión - Complementan a los procesos cognitivos	Bizquerra (2000)
- Incorporan las dimensiones afectivas y motivacionales	Tobón (2006)
-Promueven desempeños exitosos en la formación académica y en la vida	Deming (2015) Heckman y Kautz (2013)
- Mejoran la construcción de ciudadanía de las personas	Duckworth y Yeager (2013)
- Pueden desarrollarse desde etapas tempranas de la vida y son objeto de mejora continua, aunque presentan mayor dificultad para desarrollarlas	Tito y Serrano (2016)
- Promueven la motivación e incentivan la capacidad de logro	Ortega (2016)
-Involucran aspectos afectivos como la conciencia y la gestión emocional mejorando la relación con otros	Mejía et al. (2017)
- Mejoran la autonomía	Pluzhnirova et al. (2021)
- Complementan los procesos cognitivos	West (2016)
- Mejoran la productividad de las personas	Gómez-Gamero (2019)
- Cada vez más tienen mayor demanda por parte de empleadores	Neri y Hernández (2019)
-Involucran rasgos de sociabilidad, personalidad, fluidez en el lenguaje y buenos hábitos personales	Bunga y Abdul (2020)

Tabla 3. Principales rasgos de las CSE

Nota: elaboración propia con base en los autores citados.

Diferenciación

En la literatura sobre competencias, de manera general sobresalen dos grandes grupos distinguibles con facilidad: cognitivas y no cognitivas (ORTEGA, 2016). De acuerdo con Pluzhnirova et al. (2021), las diferencias entre competencias cognitivas y no cognitivas o habilidades blandas, radica en lo siguiente:

- Mientras que el desarrollo de competencias cognitivas involucra el hemisferio derecho (lógica); las no cognitivas activan el hemisferio izquierdo (emocional, inteligencia).

- En las cognitivas los requerimientos suelen ser los mismos sin distinción del tipo de organización o de su cultura organizacional; en tanto que en las no cognitivas los requisitos pueden variar y estarán en función del contexto.

- Las cognitivas suelen ser objeto de profesionalización en instituciones educativas observando un proceso secuencial; mientras que en las no cognitivas no existe un proceso previamente definido y tampoco se tienen etapas establecidas con rigurosidad y más bien se van adquiriendo junto con la experiencia.

- En las cognitivas existen procesos de certificaciones y aumentan la percepción de la credencialización y suelen evidenciarse con diplomas y documentos, por su parte en las no cognitivas no existen certificaciones como tal.

Por otro lado, los términos de habilidades y competencias, suelen utilizarse como sinónimos; sin embargo, de acuerdo con Climént-Bonilla (2010), una habilidad constituye una herramienta o un recurso que influye en la actuación de una persona, mientras que una competencia involucra la […] "capacidad -de uno o más individuos- que permite instrumentar atinadamente un conjunto de habilidades, conocimientos y valores de cierto alcance y nivel, para realizar exitosamente una tarea (individual o colectiva) en determinadas circunstancias sociales o laborales" (p. 101), de tal forma que existen diferencias importantes que deben considerarse y al menos enumera once que permiten inferir que las habilidades y las competencias no son sinónimos, mismas que se muestran en la tabla 4.

Habilidades	Competencias
Forman parte de las competencias	No son componentes de las habilidades
Su identificación y desarrollo debe hacerse desde edad temprana (infancia, adolescencia y juventud)	No es un requisito
El contexto es secundario	El contexto es fundamental
Se descubren y ejercitan	Se cultivan y se perfeccionan
Involucran el aprendizaje y la educación de las personas en todas las etapas de la vida	Generalmente se circunscriben a la formación de las personas adultas
No todas las habilidades resultan relevantes a las competencias de una persona o a las competencias de un grupo de trabajo o de una organización.	Para una organización resulta siempre relevante contar con personas competentes
La práctica de una habilidad no implica la práctica de una competencia	Una competencia involucra habilidades además de conocimientos y valores
Practicarla no siempre requiere la comprensión (o al menos no todos los tipos de habilidades lo requieren)	La comprensión es relevante para cualquier tipo de competencia
No requieren de valores, salvo el valor que implican en sí mismas	Los valores son el soporte fundamental
Pueden existir y no generar una competencia	Para que existan requieren de habilidades y de conocimientos y valores
No son objeto de un diseño intencionado	Es posible diseñarlas

Tabla 4. Diferencias entre habilidades y competencias

Nota: elaboración propia tomando como referencia lo expuesto por Climént-Bonilla (2010, p. 101).

Clasificación

En un esfuerzo de síntesis, que también sirve para ilustrar el problema recurrente que se enfrenta cuando se intentan identificar las CSE y con ello definir las generalmente aceptadas o las que conformarían el marco general de las mismas, en la tabla 5 se muestran algunas de las clasificaciones sugeridas por diversos autores.

Referente	Competencias propuestas
Tsaoussi (2020)	Pensamiento crítico, aprendizaje permanente, planificación y logro de metas, comunicación, escucha, negociación, trabajo en redes, resolución de problemas y toma de decisiones.
Bunga y Abdul (2020)	Liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, emprendimiento, habilidades de pensamiento, habilidades interpersonales.
Fahimirad et al. (2019)	Comunicación, creatividad, habilidades de pensamiento, administración y liderazgo, resolución de problemas, responsabilidad social, aprendizaje permanente, trabajo en equipo.
Succi y Canovi (2019)	Comunicación, compromiso con el trabajo, trabajo en equipo, pensamiento innovador.
Neri y Hernández (2019)	Interpretación del entorno social, comunicación, relaciones humanas, toma de decisiones, liderazgo, trabajo en equipo, adaptación al cambio y auto aprendizaje, iniciativa para resolver problemas, resolución de los conflictos, creatividad para generar nuevas ideas.
Gómez-Gamero (2019)	Trabajo en equipo, resolución de problemas, gestión efectiva del tiempo, manejo del stress, liderazgo, comunicación efectiva, escucha activa y empatía.
Meissner y Shmatko (2018); Vogler et al. (2018); Adnan et al. (2017)	Profesionalismo, iniciativa, negociación, liderazgo, autoestima, confiabilidad, resolución de problemas, empatía, capacidad de trabajar bajo presión, planificación y pensamiento estratégico, trabajo en equipo, ética laboral, flexibilidad, buena comunicación oral y escrita, manejo de tecnologías de información, creatividad y confianza en sí mismo, buenas habilidades de autoadministración y gestión del tiempo, voluntad de aprender y aceptar la responsabilidad, pensamiento crítico, toma de decisiones, respeto.
Vera (2016)	Autorregulación, meta-cognición, autoeficacia, costumbres sociales, inteligencia emocional, adaptabilidad, pensamiento sistémico, habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para resolver problemas creatividad.
CNA-Chile (2015)	Comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal y trabajo en equipo.

Tabla 5. CSE y propuestas de clasificación

Nota: elaboración propia con base en los autores citados

Con algunos matices competencias como: capacidad para escuchar, para formular necesidades y expresarlas, argumentar, negociar, construcción de redes de comunicación, trabajo en equipo, solución de problemas, toma de decisiones, creatividad, pensamiento crítico, resiliencia, respeto por lo diverso, empatía, liderazgo, parecieran ser recurrentes en los diversos estudios analizados.

Vinculación

La interrogante que plantea este eje de análisis es ¿qué otras teorías tienen relación con el constructo analizado que pueden contribuir a una mejor comprensión? diversos autores (BIZQUERRA, 2003; RIAL Y FERNÁNDEZ, 2009; MURILLO et al., 2018) encuentran relación de las CSE con los planteamientos de la teoría sobre la inteligencia emocional. Esta teoría tiene como pilar la capacidad para reconocer las emociones propias en el mismo momento en que ocurren, de la que derivarán otras capacidades como: el control de las mismas; el autocontrol y la automotivación para el logro de objetivos superiores y el reconocimiento de las emociones de otras personas, que suele interpretarse como la capacidad de ser empático (GOLEMAN, 2018).

Otra teoría que se relaciona con las CSE y que a su vez deriva de una estrecha relación con la teoría de la inteligencia emocional de acuerdo con Russo (2019) es la teoría de las inteligencias múltiples, planteada por Gardner, que incluye la incorporación de otro tipo de inteligencias que poseen las personas, más allá de lo que en esa época (80's del siglo pasado) se reconocía como sinónimo de inteligencia al coeficiente intelectual; de acuerdo con Pons (2013) los ocho tipos de inteligencias que deben considerarse, pueden describirse de acuerdo a lo señalado en la tabla 5.

Tipo de inteligencia	Descripción
Lógico-matemática	Capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas (p.6).
Lingüístico-verbal	Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje), (p.6).
Cinético-corporal	Capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes (p.7).
Visual-espacial	Capacidad de percibir el mundo en tres dimensiones y llevar a cabo transformaciones basadas en esta percepción. Implica sensibilidad al color, las líneas, la forma y el espacio. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas y representarlas gráficamente (p.7).
Musical	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Los alumnos que la evidencian a menudo piensan a través de ritmos y melodías. Les gusta cantar, silbar, escuchar y crear ritmos (p.7).
Interpersonal	Capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, distinguiendo sus estados de ánimo, intenciones, motivaciones y sentimientos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder (p.7).
Intrapersonal	Capacidad de construir una percepción precisa de uno mismo y de organizar la propia vida; aptitud de autoconocimiento y de entenderse. Conciencia de los propios estados de ánimo, de los puntos fuertes y débiles, deseos interiores y motivaciones (p.7).
Naturalista	Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, tanto inanimados, como de la fauna y la flora. Sensibilidad a los fenómenos naturales. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno (p. 8).

Tabla 6. Tipos de inteligencias según Gardner

Nota: elaboración propia construida con base en el análisis propuesto por Pons (2013, pp. 6-8)

METODOLOGÍA

La interrogante de este eje plantea: ¿Cómo desarrollarlas? Algunos investigadores suelen identificar dos formas: en el proceso de aprendizaje mediante la introducción de cursos individuales; o utilizando el potencial de las disciplinas estudiadas en conjunto con el trabajo educativo extracurricular (PLUZHNIROVA et al., 2021).

El reto de cómo fortalecerlas es abordado por Valentín et al. (2015) y Fernández et al. (2021), desde las técnicas psicológicas y pedagógicas, entre ellas la creación de un entorno de desarrollo de asignaturas, la técnica de aprendizaje colaborativo y el trabajo por proyectos.

El *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD, 2010), enfatiza que para desarrollar estas competencias debe entenderse que se aprenden con una pequeña cantidad de *inputs* altamente enfocados y relevantes, gran cantidad de experiencia en el mundo real, práctica dentro y fuera de la zona de confort y retroalimentación oportuna, pertinente y constructiva por parte de personas en una comunidad de práctica, donde las consecuencias de lo que se hace pueden ser observadas y comprendidas. La figura 2, ilustra los pasos planteados por el CIPD (2010).

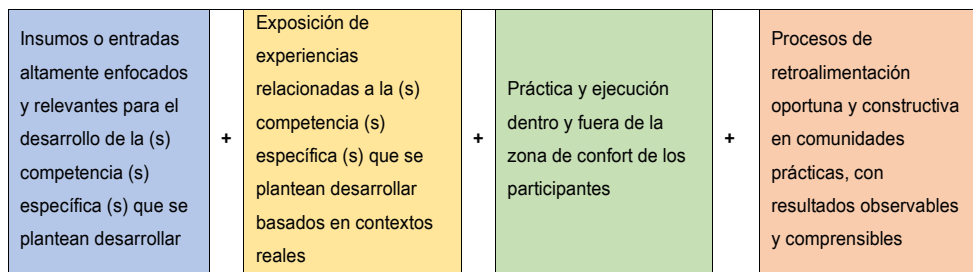



Figura 2. Elementos y pasos para el desarrollo de CSE

Nota: elaboración propia a partir de la propuesta del CIPD (2010)

Las estrategias sugeridas para el desarrollo de las CSE en los procesos educativos, se muestran en la tabla 7.

Referente	Estrategia
Pluzhnirova et al. (2021)	*Hackathon* *Meetup*
Aniskin et al. (2020)	Aprendizaje emprendedor
Tito y Serrano (2016)	Simulaciones Modelado *Mentoring*
De Freitas y Routledge (2013)	Juegos en línea
Silva (2013)	Proyectos comunitarios Actividades artísticas
Kolb y Kolb (2005)	Aprendizaje experiencial
Kraiger (2003)	Circulo del aprendizaje

Tabla 7. Estrategias para desarrollar CSE

Nota: elaboración propia a partir de las propuestas de los autores citados en la misma

Ejemplificación

Se elige como estrategia el aprendizaje experiencial, cuyos orígenes de acuerdo con Alcaraz (2023) se remontan a Platón y a los talleres que en su época permitieron desarrollar habilidades manuales mediante la repetición, evolucionó hasta la corriente educativa denominada pragmatismo desarrollada por William James, quien enfatizó la importancia de la práctica para adquirir un aprendizaje que pudiera ser aplicado en la vida diaria y que más tarde propondría Dewey como método de enseñanza.

Siguiendo este mismo enfoque se aplicaron las fases propuestas por Rouse (2007) que consistieron en: inspiración, ideación e implementación.

Al respecto, Véliz et al. (2023) plantean la necesidad de hacer un diagnóstico en cuatro pasos: (creación del perfil; propósito inicial; exploración y establecimiento de necesidades).

Con el diagnóstico realizado, la estrategia se implementó con base en el sistema integral de facilitación desarrollado por Castro et al. (2023), cuyos principios de integralidad, ética y praxis fundamentan los cinco elementos del aprendizaje experiencial (objetivos, contexto, fines, escenarios, actividades).

CONCLUSIÓN

Equilibrar las competencias cognitivas y no cognitivas en los modelos curriculares, requiere profundizar en el conocimiento de la EBC en general y particularmente en la incorporación de CSE que trascienden a la técnica y al conocimiento e involucran aspectos afectivos, emocionales, sociales y motivacionales.

El concepto de competencias desde sus orígenes presenta dificultades para interpretarlo al no existir un solo referente semántico; no sin voces críticas, parece existir un consenso en que hablar de EBC persigue mejorar los procesos formativos de los estudiantes y dentro de éstas, las CSE constituyen un grupo cuya incorporación en los procesos formativos integrales son relevantes.

Las CSE involucran habilidades esenciales que potencializan la capacidad de las personas para relacionarse con sus semejantes y consigo mismas, permiten identificar y manejar eficazmente sus emociones y en general enfrentar y resolver problemas de manera creativa y autónoma

El concepto de categoría superior al de las CSE, en el ámbito educativo es la EBC, concebida como una propuesta orientada a priorizar el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo por encima del aspecto cognitivo y dentro de esta propuesta las CSE ocupan un papel preponderante en la formación integral de los estudiantes, trascendiendo lo profesional, abarcando lo laboral y personal.

Las principales características de las CSE son: incorporan valores y actitudes éticas; involucran procesos de reflexión y las dimensiones afectivas y emocionales; promueven la motivación y la satisfacción por la capacidad de alcanzar objetivos; favorecen la autonomía; incluyen rasgos de sociabilidad, personalidad y comunicación; por ello resultan indispensables para complementar procesos cognitivos, sin ignorar dificultades para su implementación, desarrollo y evaluación en los procesos formativos.

Entre las competencias cognitivas y las CSE existen diferencias, mientras las primeras priorizan el conocimiento técnico y la lógica; las CSE involucran aspectos emocionales y la inteligencia, promoviendo respuestas en función al contexto.

La diversidad en los criterios de clasificación de las CSE, implica un desafío a cualquier intento de sistematización; pero competencias como: capacidad para escuchar, para formular necesidades y expresarlas, argumentar, negociar, construcción de redes de comunicación, trabajo en equipo, solución de problemas, toma de decisiones, creatividad, pensamiento crítico, resiliencia, respeto por lo diverso, empatía, liderazgo, resultan recurrentes.

Las CSE se relacionan con al menos dos teorías: inteligencia emocional (Goleman) y teoría de las inteligencias múltiples (Gardner).

Para desarrollar a las CSE se proponen técnicas psicológicas y pedagógicas en donde el proceso de aprendizaje se complemente con trabajo extracurricular creando entornos que favorezcan al trabajo colaborativo, al trabajo por proyectos, en donde se demanda el entrenamiento y práctica constante y la retroalimentación positiva; dentro de las estrategias que se sugieren para fortalecer a las CSE son: aprendizaje emprendedor, simulación, modelado, *mentoring*, juegos en línea, proyectos comunitarios, círculos del aprendizaje y aprendizaje experiencial.

Esta última estrategia a través de su aplicación práctica evidencia su valor como medio para promover el desarrollo de las CSE en los espacios académicos, lo cual al igual que las otras mencionadas requieren de procesos amplios de reflexión, formación y práctica por la parte docente.

REFERENCIAS

ADNAN, Y., M., DAUD, M., ALIAS, A. Y RAZALI, M. **Importance of Soft Skills for Graduates in the Real Estate Programmes in Malaysia**. Journal of Surveying, Construction and Property, 3(2). https://ejournal.um.edu.my/index.php/JSCP/ar ticle/view/5806. 2017

AGUILAR, I., K., MORENO, T., J. Y TORQUEMADA, G., A. **Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría**. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2(2), 214-221. http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA. 2019.

ALARCON, L., J., HILL, B., FRITES, C. **Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías.** Educ. Soc. Campinas, 35(127), 569-586 https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200013. 2014.

ALCARAZ, R. E. Una aproximación al aprendizaje experiencial. En V. Roman, R. E. Alcaraz, A. Galván, V. G. Andía y S. Quintana (Coords.). **Fundamentos de Educación y Aprendizaje Experiencial**. Amazon.2023.

ANISKIN, V. N., KOROSTELEV, A. A., LVOVNA, B. A., KUROCHKIN, A. V., & SOBAKINA, T. G. **Teaching potential of integrated learning technologies Smart, Stem and Steam**. Revista de La Universidad Del Zulia, 11(29), 328-336.2020.

ARAYA-FERNÁNDEZ, E., Y GARITA-GONZÁLEZ, G. **Habilidades blandas: elementos para una visión holística en la formación de profesionales en Informática.** Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 12(23), 11-36. https://doi.org/10.22430/21457778.1614.2020.

AYRTON SENNA INSTITUTE/UNESCO. **Competências Socioemocionais.** Material de discussão. http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/%C3%8ANCIAS-2013/07/COMPETSOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. 2013.

BISQUERRA, A., R. Y PÉREZ, E., N. **Las competencias emocionales. Educación XX1**, 10, 61-82. https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf. 2007.

BIZQUERRA, A., R. **Educación Emocional y Bienestar.** Wolters Kluwer. 6ª edición. https://corporacion-laudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf. 2000

BIZQUERRA, A., R. (2003). **Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa,** 21 (1), 7-43. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006. 2003.

BUNGA, N., J. Y ABDUL, A., A. "**A Case Study on the Development of Soft Skills among TESL Graduates in a University**," Universal Journal of Educational Research, 8(10), 4610-4617, https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9808. 2020

CASTRO, F., CÓRDOVA, V. & LEÓN, O. **Diferentes elementos y aplicaciones del aprendizaje experiencial vistos desde el sistema integral de facilitación en V.** Román, R., E. Alcaraz, A. Galván, V., G. Andía y S. Quintana (Coords.). Fundamentos de Educación y Aprendizaje Experiencial. Amazon. 2023.

CHARTERED INSTITUTE OF PERSONNEL AND DEVELOPMENT [CIPD]. **Using the head and heart at work. A business case for soft skills**. Chartered Institute of Personnel and Development. 2010.

CLIMÉNT BONILLA, J., B. **Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia**. Revista electrónica de investigación educativa, 12(2), 1-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200004&lng=es&tlng=es. 2010.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE CHILE (CNA). **Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura**. https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Cr iterios.pdf. 2015

CORREA, B., J. **Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencias en el contexto educativo. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano.** Bogotá. Editorial Universidad del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/16221eb2-df2c-473b-81ed-0e6bf-332fb07/content. 2007.

DE FREITAS, S., & ROUTLEDGE, H. **Designing leadership and soft skills in educational games: The e-leadership and soft skills educational games design model (ELESS)**. British Journal of Educational Technology, 44(6), 951 – 968. 2013.

DEMING, D. **The growing importance of social skills in the labor market.** Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper, (21473). https://www.nber.org/papers/w21473. 2015

DUCKWORTH, A. Y YEAGER, D. **Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes**. Educational Researcher, 44(4), 237-251. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/ 0013189X15584327. 2015.

FAHIMIRAD, M., NAIR, P. K., KOTAMJANI, S. S., MAHDINEZHAD, M., & FENG, J. B. **Integration and Development of Employability Skills into Malaysian Higher Education Context**: Review of the Literature. International Journal of Higher Education, 8(6).2019.

FERNANDES, P., JARDIM J., & LOPES, M. (2021). **The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature**. Education Sciences, 11(3). https://doi.org/10.3390/educsci11030125. 2021

GARCÍA, C., B. (2018). **Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas: aproximaciones a su evaluación**. Revista Digital Universitaria, 19(6). http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5. 2018

GOLEMAN, D. **La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual**. Penguin Random House Grupo Editorial. 2018.

GÓMEZ-GAMERO, M. **Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio.** DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan, (11). https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/ 3760/5951. 2019.

HECKMAN, J. & KAUTZ, T. **Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition.** Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, (19656). https://www.nber.org/papers/w19656. 2013.

IBAÑEZ, P., M. (2006). **Mentefactos conceptuales como estrategia didáctico pedagógica de los conceptos básicos de la teoría de muestreo aplicados en investigación en salud**. Revista Ciencias de la Salud, 4(1), 62-72. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200008&lng=en&tlng=es. 2006.

KOLB, A. & KOLB, D. **Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education**. Academy of Management Learning & Education, (4)2, 193-212. 2005.

KRAIGER, K. **Perspective on training and development**. NJ: In W.C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.).2003.

LARRAÍN, U., A. Y GONZÁLEZ, L., E. **Formación Universitaria por competencias**. 1-45 https://www.researchgate.net/profile/Luis-Gonzalez-Fiegehen/publication/275275474_Formacion_universitaria_por_competencias_2007-16/links/5536da4b0cf268fd0018773a/Formacion-universitaria-por-competencias-2007-16.pdf. 2007.

LÓPEZ, L., V., ZAGAL, V., E., LAGOS, S., N. **Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea.** Revista Reflexión e Investigación Educacional, 3(1), 149–160. https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508. 2020

LOZANO-PEÑA, G., M., SÁEZ-DELGADO, F. Y LÓPEZ-ANGULO, Y. **Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática.** Páginas de Educación, 15(1), 1-22. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598. 2022.

MEISSNER, D. Y SHMATKO, N. **Integrating professional and academic knowledge: the link between researcher's skills and innovation culture.** The Journal of Technology Transfer, 1-17., 11-36. 2018.

MEJÍA, J., RODRÍGUEZ, G., GUERRA, N., BUSTAMANTE, A., CHAPARRO, M., CASTELLANOS, M. **Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media**. Banco Mundial. 3ª Edición. 2017.

MOLERO, L., D. Y REINA-ESTÉVEZ, A. **Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias.** Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(2), 92-104. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230791007.pdf. 2012.

MURILLO, G., N., CERVANTES, C., A., NÁPOLES, E., A., RAZÓN, G., A., RIVAS, R., F. **Conceptualización de competencias socioemocionales y estilo de vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud.** Polis, 14(1), 135-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332018000100135&lng=es&tlng=es. 2018.

NERI, J.C. Y HERNÁNDEZ, C.A. (2019). **Los jóvenes universitarios de ingeniería y su percepción sobre las competencias blandas.** Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. 9 (8). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000100768. 2019.

ORTEGA, F., T. (2016). **Desenredando la conversación sobre habilidades blandas.** El diálogo. Liderazgo para las Américas. Informe de Educación. http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4844

PLUZHNIROVA, E., ZHIVOGLYAD, M., KULAGINA, J., MOROZOVA, I. & TITOVA, N. **Formation of soft skills among students of higher educational institutions,** Eduweb, 15(1), 112-122. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.10. 2021.

PONS, D., V. **Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE. Suplementos marco ELE**. (16). https://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf. 2013.

REPETTO, T., E., BELTRÁN, C., S., GARAY-GORDOVIL, C., A. Y PEÑA-GARRIADO, M. **Validación del inventario de competencias socioemocionales-importancia y presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad.** Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17(2), 213-223. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230775005.pdf. 2006.

RIAL, S., A., Y FERNÁNDEZ, I., C. **Competencias socio-emocionales y educación: implicaciones para la inserción laboral de mujeres desempleadas.** Enseñanza & Teaching, 27, 1-2009, 23-39. Universidad de Salamanca. https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/6581. 2009

ROUSE, W. B. **People and organizations: Explorations of human-centered design.** (Vol. 51). John Wiley & Sons. 2007.

RUSSO, V. (2019). **Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relaciones en el aula**. Consejo de Formación en Educación. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1206. 2019.

SCOTT, L., C**El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipos de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?** Investigación y perspectivas en Educación. Documentos de Trabajo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa#:~:text=VISI%C3%93N%20GENERAL%20DEL%20APRENDIZAJE%20DEL,en%20que%20se%20imparten%20dichas. 2015.

SILVA, M. (2013). **Habilidades Blandas fundamentales para el desarollo personal.** Revista Educar, 22-23. www.cide.cl/.../Revista_educar_Habilidades_blandas_ MJValdebenito.pdf

SUCCI, C., & CANOVI, M. **Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. Studies in Higher Education**,45:9, 1834-1847. doi: 10.1080/03075079.2019.1585420. 2019.

TALAVERA, R., E., BELTRÁN, C., S., GARAY-GORDOVIL, C., A. Y PENA, G., M. **Validación del Inventario de Competencias socioemocionales-importancia y presencia, en estudiantes de ciclos formativos y de Universidad.** Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 17(22), 213-223. doi: https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.113 47. 2014.

TITO, M., M. Y SERRANO, O., B. **Desarrollo de softskills una alternativa a la escasez del talento humano.** INNOVA Research Journal, 1(12), 59-76. doi: https://doi.org/10.33890/innova.v1.12.2016.81. 2016.

TOBÓN, S. **Aspectos básicos de la formación basada en competencias. I+T+C: Investigación, tecnología y ciencia**, 1(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8707112. 2006

TOBÓN, S. **Cartografía Conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías.** CIFE. México. https://issuu.com/cife/docs/e-book__cartograf__a_conceptual#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20Cartograf%C3%ADa%20Conceptual,siguiendo%20ocho%20ejes%20como%20m%C3%ADnimo. 2012.

TOBÓN, S. **Cartografía conceptual: estrategia para la formación evaluación de conceptos y teorías**. CIFE. 2015.

TSAOUSSI, A. I. **Using soft skills courses to inspire law teachers: a new methodology for a more humanistic legal education**. The Law Teacher, 54(1). 2020.

VALENTIN, E., CARVALHO, J. R. H. & BARRETO, R. (**Rapid improvement of students' soft skills based on an Agile-process**. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). https://doi.org/10.1109/FIE.2015.7344408 . 2015.

VÉLIZ, A., DOMÍNGUEZ, B.F. & BARZOLA, M. Entender para crear: diagnóstico y diseño de programas experienciales. En V. Roman, R. E. Alcaraz, A. Galván, V. G. Andía y S. Quintana (Coords.). Fundamentos de Educación y Aprendizaje Experiencial. Amazon.2023.

VERA, F. **Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado.** Revista Akadèmeia vol. 15, Núm. 1. Website: http://revistas.ugm.cl/index.php/ rakad/article/view/137/129. 2016.

VOGLER, J. S., THOMPSON, P., DAVIS, D. W., MAYFIELD, B. E., FINLEY, P. M. & YASSERI, D. **The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork**. Instructional Science**,** 46(3), 457-488. 2018.

WEST, R., M. **Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's CORE districts.** Evidence Speaks Reports, 1(13). https://www.brookings.edu/articles/should-non-cognitive-skills-be-included-in-school-accountability-systems-preliminary-evidence-from-californias-core-districts/. 2016.

ZABALA, A., ARNAU, L. **11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias**. Editorial Graó. 2007.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS DE USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA, EN CHIAPAS, MÉXICO

Data de aceite: 02/09/2024

Rodolfo Humberto Ramírez León
Docente de tiempo completo del Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES) de la Universidad Autónoma de Chiapas, Profesor en Pregrado de la Facultad de Medicina Humana, C.II, Candidato al SNI
ORCID: 0000-0002-8459-6248

Octavio Grajales Castillejos
Docente de Tiempo Completo del CEDES e Integrante del Núcleo Básico del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, SNI Nivel I
ORCID: 0000-0001-6740-2790

Wílder Álvarez Cisneros
Profesor de TC Titular "A", Universidad Autónoma de Chiapas. Integrante del Núcleo Básico del Doctorado en Estudios Regionales (SNP-CONAHCYT), SNI Nivel II
ORCID: 0000-0001-5506-2565

RESUMEN: Este estudio del uso de tecnología educativa en la Facultad de Medicina Humana, durante el confinamiento por la COVID-19, se realizó bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo. A través de entrevistas, registros y cuestionarios aplicados a los y a las estudiantes del primer módulo del programa de estudios de Médico Cirujano, en la primera fase se lograron explorar los factores y criterios de las herramientas digitales utilizadas, como parte de las estrategias didácticas para la implementación del proyecto de Tecnología Educativa implementado en esta fase de la contingencia. En una segunda fase, se consiguió plantear las características del contexto escolar que influyen en dicha selección de tecnologías educativas. Los resultados muestran que las herramientas digitales se consideran un aliado tanto para el profesorado como para el estudiantado, en cuanto al desarrollo de los programas de estudios apoyados en la tecnología educativa, mediante los programas basados en el modelo de competencias, y aplicando el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que integrados en un amalgamamiento de estrategias y herramientas, constituyen un valioso recurso que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos actuales de la educación del modo tradicional al virtual.

PALABRAS-CLAVE: Estrategias tecnológicas, innovación educativa, formación médica

INTRODUCCIÓN

En la tercera década del siglo XXI, la innovación y la creatividad son dos factores esenciales para toda actividad, los cuales deben estar presentes sin duda alguna, en la educación, como parte integral de la calidad, para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Jiménez Galán, “La revolución científico-tecnológica propiciada por la globalización y el surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento ha ejercido una gran influencia en la transformación de las instituciones educativas, particularmente en las instituciones de educación superior “(IES) (2013, p.1).

Sin embargo aún existe un rezago en nuestro país, en el avance de la alfabetización digital, que es la competencia del uso de las tecnologías digitales de manera efectiva, para las actividades laborales, académicas y cotidianas, lo que hace más amplia, la brecha digital, sobre todo en los países con economías emergentes, Las TIC son cada vez más importantes a la hora determinar la competitividad, el desarrollo y el bienestar de los países (Torres, 2017, s/n p.). Sin duda esto representa una problemática que debe atenderse inmediatamente, y esto solo puede lograrse a través de la educación.

La educación tiene como propósito esencial, formar para la vida, proporcionar herramientas que puedan apoyar al educando(a), en su desarrollo laboral y sobre todo como un buen e-ciudadano (a), capaz de afrontar los retos que representan la actual revolución de la web 4.0 y la industria 4.0.

Los esquemas actuales de las organizaciones y empresas, han modificado los paradigmas sobre las competencias que deben adquirir los y las estudiantes.

Estas son las competencias digitales necesarias para el futuro del desempeño profesional. Este reto es optimizar el uso de un conjunto de tecnologías de la información interconectadas entre sí, tal es el caso de las aplicaciones que utilizan para gestionar las actividades como por ejemplo: correo electrónico, redes sociales, ofimática, entornos virtuales de aprendizaje y entornos de gestión con los clientes.

Según la UNESCO (2018), se definen esta competencias, como “un espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas”. (p. S/N)

DESARROLLO

¿Estamos los maestros y maestras, los estudiantes y las estudiantes alfabetizados digitalmente para poder hacer frente a este reto?

En marzo de 2020, cuando fueron suspendidas las clases presenciales en nuestra universidad, debido al aislamiento que como medida preventiva para afrontar la pandemia de la COVID-19, se tomó en nuestra nación. Por lo tanto, los profesores y profesoras, convertimos nuestro aula de clases presencial a un aula virtual de aprendizaje, en menos de una semana. Para ello se echo mano de recursos digitales tales como: correo electrónico, WhatsApp, Classroom, Edmodo, entre otros, aquellos conocimientos que tenían en ese momento los profesores y las profesoras, quienes fueron contratados para dar clases de forma presencial.

Los y las académicas universitarias, pusieron todos sus recursos: conocimientos, internet de casa, computadoras, teléfonos celulares, para continuar con el semestre de clases y llevarlo a un buen termino, en tiempo, para salvaguardar los intereses de los propios estudiantes, en el tiempo previamente establecido en el calendario escolar.

Lo que se logró, gracias al trabajo colaborativo de docentes y discentes, que juntos y de manera distante, aportaron conocimientos y sobre todo sumaron esfuerzos, ante el reto que se presentó.

Para el ciclo escolar julio - diciembre 2020, la Universidad, a través de las instacias de la Secretaria Académica y la Coordinación de Universidad Virtual de la UNACH, implementaron cursos a distancia de capacitación para el uso del sistema de gestión de aprendizaje MOODLE, implementada a través de la plataforma EDUCA-T.

"Moodle LMS es el sistema de gestión de aprendizaje en línea con características inherentes de seguridad y privacidad que utilizan cientos de millones de estudiantes en todo el mundo. Diseñado en colaboración con la comunidad global de Moodle, Moodle LMS permite a los educadores de cualquier sector crear espacios en línea flexibles, seguros, accesibles y muy atractivos para sus alumnos y agilizar la enseñanza en línea". (Moodle, 2021)

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se propuso implementar un nuevo proyecto pedagógico, a partir de la implementación de todas las competencias impartidas en todos los planes y programas de estudios de la institución, esto se propuso realizarlo en un mes, lo que incluía la capacitación del profesorado.

Al iniciar los trabajos se visualizó la necesidad de cambiar los paradigmas de los profesores y profesoras, para realizar actividades a través del uso de documentos en procesador de palabras, presentaciones, manejo de aplicaciones para el diseño de mapas conceptuales, infografías, videos y podcast.

Se otorgaron cuentas institucionales de correo electrónico a través de un convenio con la empresa desarrolladora de GOOGLE, para las y los estudiantes y así mismo para los profesores y las profesoras, incluyendo las aplicaciones de MEET y DRIVE, el uso de GOOGLE DOCS, GOOGLE PRESENTACIONES, HOJA DE CÁLCULO Y FORMULARIOS, entre otros, también se contó con un espacio en la nube en DRIVE de 15 Gb.

La utilización de la plataforma MEET, ha sido fundamental para poder llevar a cabo las clases en línea, con lo que se propuso emular las clases presenciales, a través de videoconferencias de alta calidad con grupos de hasta 250 personas de forma segura, con la posibilidad de extender el horario de forma ilimitada.

Es menester mencionar que la comunidad académica universitaria, realizó esfuerzos extraordinarios, para alcanzar las metas propuestas, y durante el semestre julio - diciembre 2020, las clases fueron totalmente en línea, es decir a través de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje, siguiendo la nueva normatividad pedagógica establecida por la universidad.

A pesar de que el tiempo de asimilación de los nuevos paradigmas en la práctica educativa, y las dificultades presentadas debido a la deficiente infraestructura tecnológica establecida en algunos hogares, además del entorno de incertidumbre que se vivió en este período, debido a la pandemia, se realizó un avance significativo en conocimientos y apropiación de las nuevas habilidades digitales entorno a las tecnologías educativas para el caso de los profesores, las profesoras, las estudiantes y los estudiantes universitarios.

Un acierto para poder llevar a cabo esta transición es que el modelo educativo adoptado por la universidad es bajo competencias, modelo establecido por la UNESCO, y que está basado en los 4 pilares de la educación: Aprender a Aprender, Aprender a Ser, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir (Delors,1994,pp. 91-103), la implementación de la tecnología educativa, ha sido más accesible, y ha permitido disminuir la brecha digital en la comunidad académica, dando continuidad educativa, mediante la accesibilidad y la estructura que como en la escuela tradicional.

En el caso en particular de las unidades de competencias de Tecnologías de la Información I y Tecnologías de la Información II, se utiliza además el esquema de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), este “engloban los 4 pilares de la educación señalados por la UNESCO: Aprender a Aprender, Aprender a Ser, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir. Donde el estudiante aprende, aplica y construye a partir del conocimiento adquirido previamente trabajando de manera colaborativa y cooperativa, es por esto que se dice que el ABP se centra en el estudiante” (Orozco & Tovar, 2015, p. 31).

Esta forma de aprendizaje (ABP) permite que los estudiantes construyan su aprendizaje a través de proponer proyectos para situaciones reales en los que planean, implementan y evalúan sus resultados, este proyecto se lleva a cabo a través de formación de equipos colaborativos de trabajo, cuyas ventajas son la relevancia de planificar y gestionar su implementación, (Echazarreta, Prados, Poch y Soler, 2009). Además de proponer la adquisición de valores tales como el respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad.

En la competencia de Tecnologías de la Información I, los estudiantes realizan un proyecto sobre los sistemas y órganos del cuerpo humano, este consiste en:

1. Selección del equipo y tema a desarrollar.
2. Establecimiento de una identidad del equipo en cuestión, otorgamiento de roles a cada integrante.
3. Investigación bibliográfica sobre el sistema y órgano humano seleccionado en libros, artículos, vídeos, páginas web, que sean válidos académicamente, para ello se utiliza la biblioteca digital universitaria, Google Scholar, Elsevier, Cochrane Library, entre otras, todo el material recabado es almacenados o vinculados a través de Google Drive.
4. Se realiza el plan de trabajo que incluye un marco teórico, en el que se aprende a utilizar Google Docs para la colaboración en línea, y la utilización de referencias bibliográficas.
5. Posteriormente se realizan la elaboración de vídeos e infografías con CANVA.
6. Se integran todos los productos multimedia, y se publican a través de una página WEB en Facebook, para dar a conocer estos proyectos en INTERNET y sean de utilizadas social para otros estudiantes de medicina.

Para el caso de la unidad de competencias de Tecnologías de la Información II, se propone al estudiante de medicina, realizar un proyecto vinculado a la Práctica Comunitaria, para ello se realiza un diagnóstico en una escuela, colonia o comunidad, para atender una problemática de índole social y de salud, que afecte directamente a la población en cuestión.

El desarrollo del proyecto se lleva a cabo a través de las siguientes etapas:

1. Selección del equipo y tema a desarrollar.
2. Establecimiento de una identidad del equipo en cuestión, otorgamiento de roles a cada integrante.
3. Diagnóstico en una escuela, colonia o comunidad, para atender una problemática de índole social y de salud, que afecte directamente a la población en cuestión.
4. Investigación bibliográfica sobre el tema o problemática elegida, que sean válidos académicamente, para ello se utiliza la biblioteca digital universitaria, Google Scholar, Elsevier, Cochrane Library, entre otras, todo el material recabado es almacenados o vinculados a través de Google Drive.
5. Se realiza el plan de trabajo que incluye un marco teórico, en el que utiliza Google Docs para la colaboración en línea, y la utilización de referencias bibliográficas.
6. Posteriormente se realizan la elaboración de vídeos e infografías con CANVA.
7. Se realizan podcast con la aplicación de Anchor.

8. Se integran todos los productos multimedia, y se publican a través de una página WEB en Facebook, Instagram y Spotify, para dar a conocer estos proyectos en INTERNET, estas redes sociales son las más utilizadas, por la población en general, y de esta forma se propone una vinculación con el entorno, sus alcances van más allá de las fronteras locales, e inclusive debido a los alcances de los medios digitales en este caso internet. En este período en el que la actividad presencial fue prácticamente nula, se ha podido realizar estas actividades de vinculación a través de entornos digitales, en este caso las redes sociales, con lo que se ha alcanzado los propósitos de que los y las estudiantes, tengan un enlace de comunicación con el entorno.

Proceso metodológico de la investigación

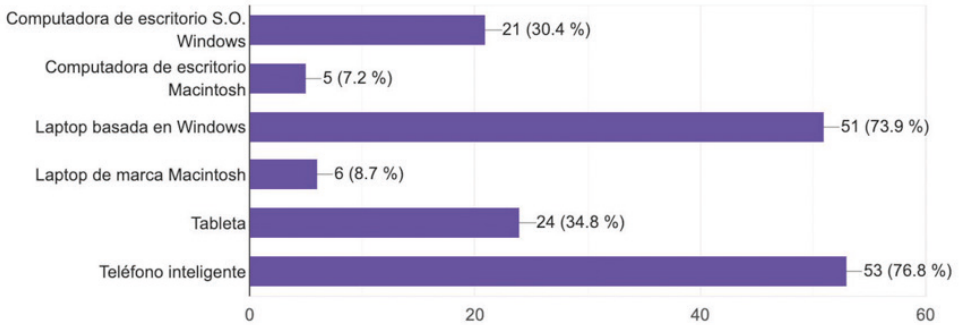
En la investigación se utilizaron una muestra caso-tipo (Hernández, Fernández y Baptista, 20014), con estudiantes de la licenciatura de médico cirujano, de los módulos I y II, porque son los estudiantes que están en formación con las competencias de Tecnologías de la Información I y II, se aplicaron 69 encuestas cuyos resultados fueron discutidos y reflexionados por los investigadores.

Para la encuesta se utilizó la escala de Likert y, debido a la contingencia, su aplicación se realizó mediante un formulario de Google.

RESULTADOS

Autoaprendizaje y autogestión del conocimiento

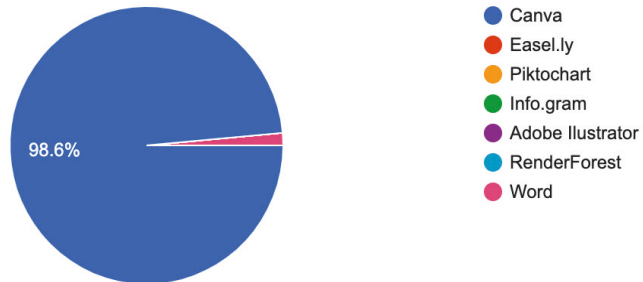
En la gráfica 1, los y las estudiantes respondieron que mediante el uso de las tecnologías pudieron superar los problemas de aprendizaje derivados del cambio de clases presenciales a clases virtuales, 49.3%, otros consideraron que hubo similitud, y que fácil la adaptación 14% y así mismo otros señalaron que les fue de utilidad el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, siendo un total de 92.3% los que considera que se adaptaron a los nuevos entornos de enseñanza aprendizaje mediados por las tecnologías digitales, solo un 7.7% señaló que no.

69 respuestas

Gráfica 1. Autoaprendizaje y autogestión del conocimiento

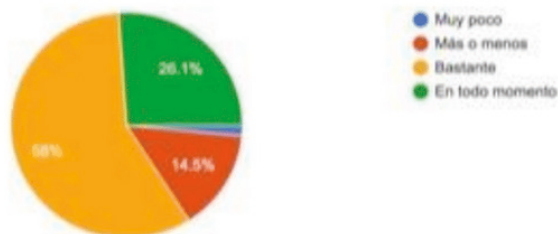
Fuente: Encuesta diseñada por los autores, aplicada a estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, agosto 2021

En la gráfica 2, podemos observar que la mayoría de los y las estudiantes, cuentan con celulares inteligentes el 76.8% lo que facilita la intercomunicación entre profesores y estudiantes, también permite el acceso a la plataforma EDUCA-T que es el entorno virtual de aprendizaje donde se tienen montadas las clases en línea, además de que mediante estos dispositivos cuentan con internet y otras aplicaciones que les facilitan la adquisición del conocimiento, el uso de computadoras de escritorio se ha reducido a un 37.6%, y ha aumentado el uso de las Lap Top 81.6% y el uso de tabletas 34.8%, es decir la mayoría de los estudiantes cuentan con dispositivos de uso personal y móvil que les permite ubicarse en diferentes espacios, y siguen la tendencia de la desaparición de los equipos de escritorio y el incremento de uso de celulares y tabletas.

Para realizar tu infografía, qué programa usaste?

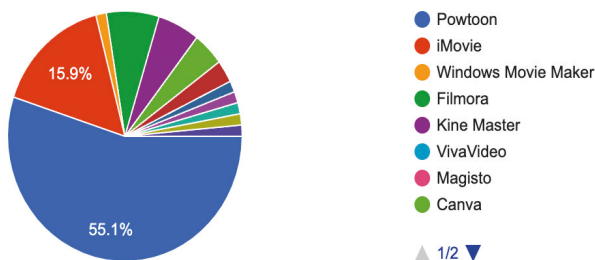
69 respuestas

Gráfica 2. Programa usado para realizar infografías.

Fuente: Encuesta diseñada por los autores, aplicada a estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, agosto 2021

El 98.6% de los estudiantes utilizó la aplicación CANVA, enseñada durante las unidades de competencia de Tecnologías de la Información I y Tecnologías de la Información II, con lo que se demuestra que los y las estudiantes aprovechan la información recibida, para su práctica académica, de esta forma se demuestra que el uso de estos recursos digitales son importantes como herramientas didácticas utilizadas en el aprendizaje de contenidos y su exposición en la construcción de contenidos digitales multimedia. Los mismos alumnos lo mencionan, durante la encuesta aplicada y se observa en la gráfica 3.

Gráfica 3. Programa usado para realizar infografías.

Fuente: Encuesta diseñada por los autores, aplicada a estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, agosto 2021

Aplicación utilizada para la creación y edición de video

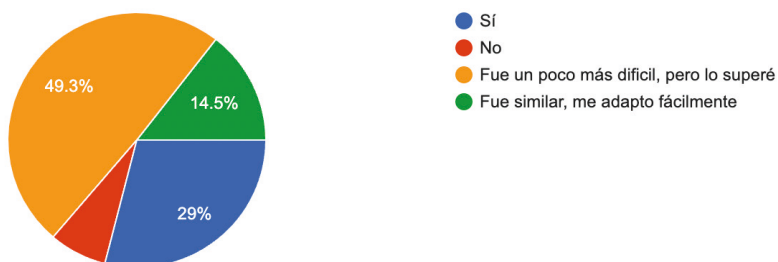
Los programas o aplicaciones más utilizados para la creación y edición de videos son Powtoon, iMovie, Filmora, Kine Master, estas aplicaciones son las que se promueven como recursos digitales para tales fines, por lo que se observa que los estudiantes atienden y encuentran aplicación de las habilidades adquiridas en los talleres para la construcción de estos materiales audiovisuales, como medios didácticos de enseñanza aprendizaje.

Gráfica 4. Aplicaciones utilizadas para realizar videos educativos

Fuente: Encuesta diseñada por los autores, aplicada a estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, agosto 2021

Percepción del Autoaprendizaje y Autogestión del Conocimiento

El 85 % de los estudiantes considera que lo aprendido en las unidades de competencias de Tecnologías I y Tecnologías II, les serán útiles para el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de su carrera, lo que es importante, debido a que estas dos unidades de competencia se imparten en los dos primeros semestres del programa de estudios, lo que redundará en su aprovechamiento durante los siguientes semestres, también es interesante que consideren que les serán de utilidad en el desempeño de su profesión, lo que beneficiará en la reducción de la brecha digital. Lo cual se refleja en la gráfica 5, mostrada a continuación:

Mediante el autoaprendizaje y la autogestión que se implementó durante la contingencia, consideras que la tecnología te ayudó a aprender mejor que en la forma presencial?

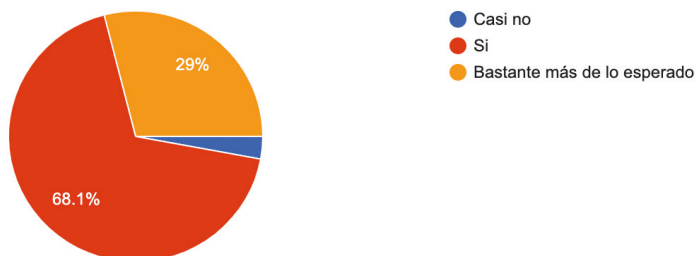
69 respuestas

Gráfica 5. Apreciación sobre el autoaprendizaje y Autogestión del Conocimiento

Fuente: Encuesta diseñada por los autores, aplicada a estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, agosto 2021

Pertinencia de la enseñanza mediate recursos digitales

Con las respuestas de esta última gráfica 6, observamos la pertinencia de la enseñanza de los recursos digitales, impartidos en las unidades de competencia Tecnologías de la Información I y Tecnologías de la Información II, consideradas como de beneficio por los y las estudiantes, en esta gráfica con el 97.1%, lo que conlleva a reducir la brecha entre los conocimientos y destrezas adquiridas por los y las estudiantes y sus necesidades en el nuevo entorno educativo.

¿Después de finalizar el curso, pudiste utilizar tu conocimiento en beneficio de tu área de estudio?

69 respuestas

Gráfica 6. Aplicaciones utilizadas para realizar videos educativos

Fuente: Encuesta diseñada por los autores, aplicada a estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, agosto 2021

CONCLUSIONES

1. El confinamiento por la COVID-19, conllevó un alto impacto a las estructuras académicas y educativas de la educación superior, en el caso específico la Facultad de Medicina Humana de la UNACH, para hacer frente y dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje.
2. Se hizo uso de los medios y recursos digitales, lo que permitió una integración del aprendizaje flexibilizando las estructuras, permitiendo a los y a las estudiantes el paso entre la enseñanza tradicional presencial a una enseñanza nueva a través de los entornos virtuales de aprendizajes, y de esta forma responder a las nuevas exigencias del nuevo entorno mundial,
3. Se logró una educación que reduce la brecha digital, entre profesorado y alumnado, y de esta forma mejorar la calidad educativa, mediante la formación profesional que propicie el desarrollo integral de los futuros profesionistas, futuros ciudadanos y ciudadanas, con la adquisición de estas habilidades digitales, aprendidas a través de la tecnología educativa, se fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollando la capacidad de aprender a aprender de forma intencionada y planificada, para alcanzar la integración del aprendizaje formal, no formal e informal, para alcanzar el acercamiento entre el contexto educativo y el profesional.

REFERENCIAS

Echazarreta, C.; Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009) La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). En UOC Papers Revista sobre la sociedad del conocimiento, 8, pp13-23.

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Jiménez Galán, Yasmín Ivette, Hernández Jaime, Josefina, & González, Marko Alfonso. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. Innovación educativa (México, DF), 13(61), 45-65. Recuperado en 11 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100004&lng=es&tlng=es.

Torres, A. (2017). Brecha digital, un obstáculo al bienestar en los países emergentes. Agosto 10, 2021, de BBVA Sitio web: https://www.bbva.com/es/brecha-digital-obstaculo-al-bienestar-los-paises-emergentes/

UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. Septiembre 1,2021, de UNESCO Sitio web: https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social

CAPÍTULO 4

DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE TRAS EL RECUENTO HISTÓRICO ¿DÓNDE ESTÁ LA VACANCIA? HACIA UNA VISIÓN HOLÍSTICA

Fecha de envío 9 julio 2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Vanessa Domínguez-Villegas
Doctorado en Educación con enfoque para la paz, Universidad Albert Einstein, Municipio de Isidro Fabela, México

Valeri Domínguez-Villegas
Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
Morelos, México
ORCID 0000-0001-9366-8744

RESUMEN: Hablar de Desarrollo Humano Sostenible es adentrarnos a un universo complejo, profundo, multidisciplinario, nodal e interconectado de ideas que te lleva aun profundo discernimiento para poder decir ¿Qué es y qué ha de ser el Desarrollo Humano Sostenible? El presente trabajo tiene como finalidad echar un vistazo breve al estado del conocimiento y al estado del arte en torno al Desarrollo Humano Sostenible (DHS) ¿Qué se ha dicho que es? Para luego, encontrar la vacancia y poner sobre el papel la gran inquietud que surge a partir de la vacancia, de ese gran hueco que aún no ha sido abordado por el DHS en su cuestión y enunciar entonces lo que podría ser una perspectiva más amplia, más profunda, más integral y completa de lo que podemos abordar como DHS.

PALABRAS-CLAVE: Desarrollo Humano Sostenible, vacancia, visión holística

SUSTAINABLE HUMAN DEVELOPMENT A HISTORICAL REVIEW. WHERE IS THE VACANCY? TOWARDS TO AN HOLISTIC VISION

ASBTRACT: Talking about Sustainable Human Development is entering into a complex, deep, multidisciplinary, nodal and interconnected universe of ideas that leads you to deep discernment to be able to say: What is and what should be Sustainable Human Development? The purpose of this work is to take a brief look at the state of knowledge and the state of the art around Sustainable Human Development (SDH). What has it been said to be? To then find the vacancy and put on paper the great concern that arises from the vacancy, from that great gap that has not yet been addressed by DHS in its issue and then state what could be a broader perspective, deeper, more comprehensive and complete than we can address as DHS.

KEYWORDS: Sustainable Human Development, vacancy, holistic vision

ANTECEDENTES

Para acercarnos al concepto fundamental que nos atañe, el Desarrollo Humano Sostenible, es imperante conocer su pasado. Al concepto de Desarrollo Humano le anteceden otras aproximaciones, a lo largo del tiempo. Antes de hablar de desarrollo humano, se habló de crecimiento, concepto acuñado en la disciplina de la economía (Ordaz, 2020). Más tarde, vino el concepto de progreso que, seguía teniendo una visión de tipo económica. La idea del progreso, según Nisbet, ha tenido cinco premisas fundamentales en las sociedades: la fe en el valor del pasado; la consideración de que la sociedad occidental es noble y superior a las otras; la aceptación del valor del crecimiento económico y del desarrollo tecnológico; la fe en el conocimiento científico y erudito; y la importancia intrínseca en el valor de la vida y el universo. Mismos fundamentos que proporcionan para después, la idea de modernidad en una sociedad (Nisbet, 1980 en Moreira, 2019). Así, a lo largo del tiempo, los conceptos crecimiento, progreso, modernidad y luego desarrollo se gestaron y se nutrieron en el campo de visión de la economía. Se concibió incluso, a partir de ello que, la humanidad pasa por un proceso forzoso a través del tiempo, en el que se valora el progreso humano, nuevamente en términos netamente económicos; así, según Rostow (1993) las sociedades pasan por cinco etapas inevitables para convertirse en sociedades desarrolladas: 1) La sociedad tradicional, caracterizada por la economía de subsistencia y la agricultura como principal fuente de producción; 2) la etapa de transición, en la que el trabajo genera algunos excedentes, aparece el transporte, incrementa el ahorro y la inversión; 3) el despegue, donde el crecimiento y la industria se concentran; 4) la etapa de madurez, en la que la economía se diversifica por la innovación tecnológica; existe mayor oferta de bienes y servicios y se exige mayor inversión (Rostow, 1993 en Moreira, 2019). El estado del conocimiento Luego, el estado del conocimiento nos acerca, de manera formal e internacional por vez primera, a través de la ONU, Organización de las Naciones Unidas (1990), a la definición de Desarrollo Humano (DH) como el proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, dentro de las que destacan una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente (Informe Desarrollo Humano de la ONU 1990). Para 1990, se sabía que más allá del crecimiento, se encontraba el Desarrollo Humano; más allá de los ingresos, la riqueza, la producción de artículos de consumo y la acumulación de capital. Para ese año, la humanidad reconoce, a través de organismos internacionales como la ONU que, el acceso al ingreso puede ser una de las opciones del ser humano; pero no constituye la suma total de su actividad (Informe Desarrollo Humano de la ONU 1990). Fue en ese año cuando por primera ocasión la ONU publicó un Informe de Desarrollo Humano, pronunciándose en torno a la definición de éste y proponiendo cómo medirlo. El IDH, Índice de Desarrollo Humano, entonces comenzó a ser medido no sólo según el criterio del ingreso; sino también tomando en cuenta la esperanza de vida, el alfabetismo y el dominio sobre los recursos para el disfrute de una vida decente (Informe Desarrollo Humano de la ONU 1990). Así, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida resumida del desarrollo humano, entendido éste como la ampliación de las capacidades de las personas. El IDH mide el avance promedio conseguido por un país en

tres dimensiones básicas del desarrollo humano: disfrutar de una vida larga y saludable, acceso a la educación y nivel de vida digno. El índice toma valores entre 0 y 1, siendo los valores cercanos a 1 los países con mayor desarrollo humano y los países con valores cercanos a 0 aquellos con menor desarrollo humano (PNUD, 2011). A partir de 1990 pues, cada año es publicado el Informe del Índice de Desarrollo Humano, a través del PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Y obedeciendo al propósito que este documento tiene de revisar aquello que se ha entendido por Desarrollo Humano Sostenible a través del tiempo, se identificarán a continuación, de manera breve, los atributos que han sido contemplados en la visión del DH, en tales informes, habiendo seleccionado como muestras ejemplares cuatro informes, uno de cada década en los últimos cuarenta años. En el Informe sobre el Índice de Desarrollo Humano de 1990, primera ocasión en que internacionalmente a través de la ONU se aborda la medición del desarrollo humano, se contemplaba estrechamente vinculado a éste con el crecimiento económico y la urbanización, atributos que observaba en una relación casi de manera unívoca. Y su medición se basó en tres elementos de la vida humana: longevidad (como esperanza de vida), conocimientos (en términos de alfabetización y acceso a la educación) y niveles decentes de vida (cuantificado como ingreso per cápita) (ONU, IDH 1990, p. 36) Diez años después, el Informe sobre IDH del 2000 centraba su atención en los derechos humanos (vía su aceptación, cooperación y respuesta) como parte de la estrategia para el desarrollo humano, en pro de la libertad y la democracia, evaluándolos a través de tres perspectivas: media, desamparo y desigualdad (ONU, Informe sobre IDH, 2000. p. 1,107, 109).

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para ese año, habían sido identificados ya, a nivel global, los problemas a los que la humanidad se ha enfrentado, derivados de las consecuencias que ha dejado el camino transitado en años previos, en torno a las medidas neoliberalistas del desarrollo (Ordaz, A. A. 2020). De ahí que, la Organización de las Naciones Unidas, ONU, publicara los Objetivos de Desarrollo del Milenio, como medidas remediales a los problemas identificados, con metas fijadas al año 2015. Para luego plantearse los ODS, Objetivos de Desarrollo Sostenible, que entraron en vigor en el 2016, con miras a su cumplimiento en el año 2030, a lo que se conoce como Agenda 2030. En décadas más recientes entonces, el estado de la cuestión nos habla sobre dos décadas posteriores al primer informe sobre IDH. El Informe correspondiente al año 2010 destaca que es notable cómo incluso países de bajos ingresos habían experimentado considerables adelantos en salud y educación, aun cuando en crecimiento económico se notaron mínimos adelantos. Y nota también cómo factores como conflictos políticos y bélicos, la epidemia del SIDA y las malas gestiones políticas y económicas, generaron en algunas naciones resultados de decremento en el IDH. El Informe del 2010 añadió tres indicadores más: desigualdad multidimensional, disparidad de género y privaciones extremas. Reconoció también como se menciona textualmente: “…hacia el futuro los próximos informes deberán lidiar con temas aún más complejos […] como el ámbito de la sostenibilidad, la desigualdad y el empoderamiento…” (ONU,

Informe sobre IDH, 2010). Es así como hasta el año 2016, sólo apenas hace ocho años, la Organización de las Naciones Unidas suma por vez primera, a la idea de Desarrollo Humano, el concepto de sostenibilidad, fusionándose en el concepto de Desarrollo Humano Sostenible, a través del documento publicado como "Objetivos de Desarrollo Sostenible", entendiendo como Desarrollo Sostenible (DS) a la interrelación de largo plazo entre el sistema socio-económico y el sistema ecológico, lo cual a su vez remite a la cuestión de la equidad intergeneracional en el uso de los recursos y servicios naturales (Herrera, 2012). Posteriormente, hace cuatro años, el Informe sobre IDH 2020 se encontró bajo la sombra de la Pandemia por COVID-19, un reflejo de las presiones de los seres humanos sobre la Tierra (Ordaz, A. A. 2020). En éste se reconoce textualmente: "…en los últimos 100 años los seres humanos hemos logrado cosas increíbles; pero también hemos llevado nuestro planeta al límite…" (ONU, Informe sobre IDH, 2010). Derivado de la transgresión a esos límites al planeta, resalta la interrogante sobre el inicio de una nueva era: "El Antropoceno", vista como la era de los seres humanos en donde, por tanto, somos las primeras personas que vivimos en una era definida por las elecciones humanas, en la que el riesgo dominante para nuestra supervivencia somos nosotros mismos. Así que el tema central de aquel informe es la siguiente frontera del desarrollo humano, vista como la promoción del desarrollo mismo, eliminando tales presiones planetarias. Presenta así, un nuevo índice de desarrollo humano ajustado por las presiones planetarias. Es como plantea entonces, la urgente necesidad de incluir: el cuidado de la naturaleza, medidas para la desaceleración del cambio climático y se comienza a hablar con más fuerza sobre el fomento de la sostenibilidad, buscando un modelo de desarrollo humano basado en la naturaleza sobre la plataforma de la formación en valores. Y añade al IDH contemplar tres mecanismos para gestionar el cambio requerido: las normas sociales (para sentar los comportamientos permitidos y los prohibidos), los incentivos para el cambio (para guiar las decisiones de compra de los consumidores y los servicios y productos que las empresas comercializan) y el tercero, en torno a la naturaleza: la equidad, innovación y gestión de la misma. Agrega así, indicadores para la evaluación del IDH como: índice de emisiones de CO_2 per cápita e índice de la huella material per cápita; lo que interconecta al índice del desarrollo humano (IDH) con la nueva consideración: El índice de desarrollo humano ajustado por las presiones planetarias (IDHP) (ONU, Informe sobre IDH, 2020). Así, el IDH ha sido en esta fase, una aproximación que refleja las muchas dimensiones de las opciones del ser humano (ONU 1990). Sin embargo, simultáneamente en este informe se menciona textualmente: "[…] El presente documento establece un programa concreto de prioridades para una mejor recopilación de datos, lo cual permitirá utilizar cada vez más el índice de desarrollo humano como una medida más auténtica del progreso socioeconómico" Donde de nuevo, se finaliza el enfoque con la tendencia hacia el progreso fundamentalmente socioeconómico. Tras el recuento histórico ¿Dónde está la vacancia? Del latín vacantia, la acepción se refiere al puesto o cargo que no está desempeñado o ejercido por ninguna entidad. Y entonces, tras el recuento histórico de la construcción y la visión del concepto de Desarrollo Humano Sostenible, grito con inquietante preocupación: ¿Dónde está la vacancia en el concepto?

Salas- Bourgoin, en su publicación “Una propuesta para la modificación del Índice de Desarrollo Humano” (2014) hace énfasis que se han hecho esfuerzos notables desde 1990, fecha de la primera publicación en torno al IDH, para mejorar su calidad y para reafirmar que no es una medida definitiva; sino que está en constante mejora. De tal postura, Salas-Bourgoin expone aquellas dimensiones que habrían de incorporarse al indicador, tales como empleo y libertades políticas. Moreira (2019) en su obra “Desarrollo y Progreso: El mito de un ideal moral” se refiere al desarrollo y al progreso como conceptos entendidos como ideales inevitables de una sociedad tradicional hacia una superior (Moreira, 2019). Pero la pregunta inquietante que nos atañe al centro medular del cuestionamiento en este documento es: ¿una sociedad superior en qué y cómo? De la misma forma, Moreira (2019) retoma la historia de la enunciación de diferentes teóricos en el tema y rescata de ellos la visión que considera que modernidad es sinónimo de perfeccionamiento. Y de nuevo, surge la pregunta de intención en este documento ¿Perfección en qué y cómo? ¿Qué se está entendiendo como perfección? Retomo de Nisbet, su visión de la complejidad de la acepción, quien rescata de la visión histórica en la humanidad, los diferentes significados que la idea de progreso ha tenido, según la cultura. Para los griegos, el progreso implicaba un avance de las artes y las ciencias, con beneficios para el bienestar humano; para los cristianos: el camino hacia la perfección en la tierra; y para los fundamentados en lo que se ha conocido como modernidad, en Francia e Inglaterra: expansión del conocimiento, instituciones libres y afincar el estado político (poder y dominio de la fuerza) (Nisbet, 1980 en Moreira, 2019). Y con voz fuerte y preocupada, aquí el alarido de nuevo: ¿Dónde está la vacancia en el concepto? Y tras esta revisión histórica, quien aquí suscribe, la vacancia la encuentra en la esencia de lo fundamental que hace al ser humano: Ser Humano. El concepto de Desarrollo Humano Sostenible aún tiene vacante un espacio para incluir la esfera de la conciencia, de los valores, de la vida, del desarrollo espiritual. Ninguna acepción del concepto ha sido, hasta este momento enunciada de manera formal e internacional, en torno a los atributos fundamentales de la esencia del ser humano. Como especie del reino animal, somos humanos; pero la acepción que nos identifica es la de “Seres Humanos” de manera que, más allá de nuestra calidad biológica material, hay una calidad espiritual trascendental, la del Ser. Y al estar en colectivo, aún más, hemos de decir que nacemos seres humanos; pero nos construimos como personas. Sea desde la filosofía griega aristotélica o desde los atributos del ser de Parménides (Echauri, M. 2007) , el ser humano no escapa a lo ontológico. Su esencia es pues, además de biológica, ontológica. Así, al concepto de Desarrollo Humano y cuanto más, Sostenible, no puede seguírsele escapando lo que hasta hoy ha dejado de lado: esa esencia ontológica de la humanidad. Al respecto, cito a la misma ONU: “…El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza […] El ingreso no es la suma total de la vida humana […] pero si no se cuentan cubiertas estas tres oportunidades esenciales [vida prolongada, saludable y creativa], muchas otras alternativas continuarán

siendo inaccesibles […] Pero el desarrollo humano no termina allí…" (ONU, IDH 1990) Evidentemente, nadie puede garantizar la felicidad humana. Y las alternativas individuales son algo muy personal. Sin embargo, el proceso del desarrollo debe por lo menos, crear un ambiente propicio para que las personas, tanto individual como colectivamente, puedan desarrollar todos sus potenciales para poder llevar una vida productiva y creativa, conforme a sus necesidades e intereses (ONU 1990). Rescatando textualmente del Informe sobre IDH del 2000: "…lo que distingue a todas las civilizaciones es el respeto que asignan a la dignidad y a la libertad humanas…" (ONU, IDH, 2000) ¿Entonces qué podemos proponer que es el Desarrollo Humano Sostenible? Que hoy podamos abrirnos a ver que el concepto puede ampliarse y que, por la propia naturaleza evolutiva del ser humano, el concepto, la visión y la perspectiva del DHS seguirá evolucionando, como lo ha hecho hasta ahora, motiva mi esperanza de que en algunos años el DHS contemple, y sea sabido por una gran parte de la población mundial: esferas de la vida del ser humano que son igual o más valiosas que las que actualmente ya incluye el concepto. Una línea progresiva en la propia evolución humana, en la que se sume a lo ya incorporado históricamente: crecimiento, progreso, desarrollo, modernidad, urbanización, en las esferas de lo material, de la infraestructura y urbanización, económica, científica y tecnológica. Y vayamos añadiendo a esa línea entonces, el desarrollo de la esencia del ser humano que, implica atender el crecimiento y el desarrollo de la esfera espiritual, donde los atributos como la conciencia, los valores humanos y el respeto a la vida se fortalezcan para que, entonces, nuestro concepto de DHS sea todavía más integral y los mismos atributos favorezcan la sostenibilidad de ese desarrollo humano integral y trascendente, pues son los valores humanos, la conciencia y el respeto a la vida, entre otros de la esfera espiritual, los que nos permiten hacer sostenible nuestro desarrollo; es decir, mantenerlo de raíz a lo largo del tiempo, de manera viable, plausible y factible, donde la satisfacción de las necesidades individuales y presentes no comprometan la satisfacción de las necesidades del otro y del colectivo, presentes y futuras; donde el objetivo central del DHS sea el propio y medular ser humano en convivencia armónica con el universo, como un ser interrelacionado armónica y sanamente con su entorno, en una visión no antropocéntrica; sino universal donde cada individuo conforma el Todo.

¿Y cómo ir entonces hacia una visión más holística del DHS? Lo anteriormente dicho demanda contemplar en la visión del DHS, la integración de una educación basada en valores, como una plataforma sólida para el desarrollo humano. Educar en valores para vivir en valores es una propuesta que se trae el lector, como una base para el desarrollo humano. De manera no cuantificada probablemente nos vamos alejando en el camino de nuestra esencia; yéndonos hacia el ego del ruido ensordecedor de la inercia en un mundo vertiginoso que nos propone la sociedad de consumo industrializada, deshumanizándonos; una sociedad donde se prioriza el bien tener, antes que el bien ser; el bien hacer y antes que el bien estar (Kasuga, 2015). Habremos de reencontrarnos en el camino, acercándonos de nuevo a nuestra esencia, para regresar a ser Seres Humanos y enfocarnos en nuestra construcción como personas. Y una propuesta para hacerlo es el desarrollo humano, a

través de una educación basada en valores. García, D (2019) afirma que: "La consolidación de los valores éticos y morales en una persona, realizados como virtudes, que sean cristalizados en su comportamiento en sociedad y con el planeta en su conjunto, [permite] que le proporcionen una autodirección consciente para determinarse a sí mismo y alcanzar su potencial, a la vez que lo vinculen con los otros en una interacción armónica". Reafirma que: "La educación forma en valores, necesarios para que hombres y mujeres convivan, se desarrollen y relacionen en plena armonía" (García, 2019, p. 4). Hablar de ello implica hablar de la triada "la persona, la educación y los valores". Consideramos, como Nélida Zaitegi (2019), en la importancia que la educación tiene para construir una sociedad mejor, que humanice. Y en este sentido, una educación que no forma en valores: se empobrece, se minimiza y deja de ser educación para convertirse en mera instrucción e información. Pero la verdadera y profunda educación tiene como misión gestar y lograr cambios, transformaciones y mejoras. Y estas transformaciones en el mundo han de gestarse primero en la persona para que luego ésta transforme y mejore su entorno. Ya decía Gandhi (1982): "Sé tú el cambio que quieres ver en el mundo" y como dijera Freire (1921): "La educación no cambia al mundo; la educación cambia a aquellas personas que van a cambiar el mundo"

CONCLUSIONES

Será necesario añadir a la visión del Desarrollo Humano Sostenible, indicadores de una educación basada en valores, del respeto y el ejercicio de los valores humanos universales, del respeto a la vida, del desarrollo de la conciencia, de programas educativos holísticos e integrales que contemplen la esfera espiritual del desarrollo del ser humano, reconociendo a la humanidad en su aspecto biológico material sin dejar de lado su esencia ontológica trascendente. De esta manera, se concluye que se debe priorizar nuestra esencia para construirnos como seres humanos y como personas, para regresar a nosotros mismos y desde ahí compartirnos con el mundo, en nuestra mejor versión cada día; a través de una educación en valores para vivir ejerciendo las virtudes que nos permitan convivir armónicamente en una sociedad plural, lo que nos llevará a cada momento por la transformación de la sociedad y del mundo, evolucionando trascendentemente en una humanidad que expande su conciencia. Sin duda, esto nos permitirá gozar de vivir en un mundo consciente, de paz, de amor y en constante evolución, que mejora a cada momento, desde lo individual hacia lo colectivo y viceversa, en un permanente ciclo virtuoso.

REFERENCIAS

Echauri, M. (2007*). Parménides y el Ser*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. P. 100-105.

García Domínguez, M. (2019). Los objetivos de la educación en valores. (2ª ed.). Manuscrito inédito. México: Academia de Posgrados, Universidad Albert Einstein.

García Domínguez, M. (2019). La función de la educación. (2ª ed.). Manuscrito inédito. México: Academia de Posgrados, Universidad Albert Einstein.

Herrera, A.F. (2012). Encuentros y desencuentros entre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible ¿Qué tan sostenible es el desarrollo humano sostenible? Los ineludibles límites que se plantean desde la economía ecológica (Tesis de Máster, Universidad del País Vasco). Recuperada de: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/527/TFM_9_Andres_Fernando_Herrera.pd f?1630403720

Kasuga, C. (19 agosto 2015). Educación con valores y virtudes [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=dFv0dUshY_8 el 18 de abril 2021.

Moreira, P.A. (2019). Desarrollo y progreso: El mito de un ideal moral. *ANALYSIS, Vol.23*(4), pág.1-23. DOI: 10.5281/zenodo.3544500

Ordaz, A. A. (2020). La responsabilidad social universitaria y los objetivos de desarrollo sostenible. Gestión y Estrategia, s.v. (58), 43-54.

Organización de las Naciones Unidas. ONU (2023). *Desarrollo Sostenible*. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/08/what-is-sustainable-development/#:~:text=El%20desarrollo%20sostenible%20implica%20c%C3%B3mo,por%20un%20mundo%20m%C3%A1s%20sostenible.

ONU (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. PNUD. Oxford University Press. Disponible en: https://hdr.undp.org/system/files/documents/informe-sobre-desarrollo-humano-2010-resumo-espanol.informe-sobre-desarrollo-humano-2010-resumo-espanol

ONU (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*. PNUD. Mundi Prensa. Disponible en: https://mapa.do.undp.org/files/publications/Informe%20sobre%20Desarrollo%20Humano%202000.pd

ONU (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. PNUD. Disponible en: https://hdr.undp.org/system/files/documents/informe-sobre-desarrollo-humano-2010-resumo-espanol.informe-sobre-desarrollo-humano-2010-resumo-espanol

ONU (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020*. PNUD. ISBN: 978-92-1-126444-9 Disponible en: https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020.pdf

Salas-Bourgoin, M.A. (2014). Una propuesta para la modificación del Índice de Desarrollo Humano. *Revista de la CEPAL. Vol 2014*(112), pág. 31-46. doi.org/10.18356/79d9b579-es

Zaitegi, N. (3 abril 2019). Seis claves para aprender a convivir. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MCGNdodJ7ws el 23 abril del 2021

CAPÍTULO 5

EXPLORANDO AS HUMANIDADES: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

Data de aceite: 02/09/2024

Lilian Florinda Gómez Chilán
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo; Equador
https://orcid.org/0009-0008-9667-3619

Wilmer Francisco Cabello Chávez
Unidade Educativa “Ciudad de Jipijapa”
Quevedo; Equador
https://orcid.org/0000-0002-8565-4382

Soraya Marisol Chuquitarco Encalada
Unidade Educativa “Enrique Ponce Luque”
Valencia; Equador
https://orcid.org/0009-0001-8811-9908

María Verónica Chavesta Álava
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo; Equador
https://orcid.org/0009-0001-0902-4266

Silvia Victoria Yépez Cerruffo
Escola de Educação Básica “15 de Noviembre” Quevedo – Equador
https://orcid.org/0009-0004-5787-147X

Victoria Vanessa Carrillo Castro
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo; Equador
https://orcid.org/0009-0006-7114-4900

Claudia Pilar Hallon López
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo; Equador
https://orcid.org/0009-0008-4183-2811

Maritza Viviana Rodríguez Bravo
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo; Equador
https://orcid.org/0009-0009-9361-3386

Mónica Colombia Ripalda Vera
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Catarama; Equador
https://orcid-org/0009-0003-3352-3430

Jessica Alexandra Villarreal Robinzon
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo –Equador
https://orcid.org/0009-0007-9879-9787

Inés Mercedes Rodríguez Vaca
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Quevedo –Equador
https://orcid.org/0009-0001-8615-454X

Eddy Gerónimo Bermello Vera
Unidade Educativa “Unidade Popular”
Buena Fe –Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-3663-3390

INTRODUÇÃO

Contextualização da Educação no Equador

A educação no Equador conheceu uma evolução significativa nas últimas décadas, marcada por mudanças estruturais, políticas educativas e um reconhecimento crescente do seu papel essencial no desenvolvimento social e econômico do país. Neste contexto, a Constituição de 2008 estabeleceu a educação como um direito humano fundamental, garantindo o seu acesso universal e promovendo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Esta visão tem sido acompanhada por uma série de reformas que procuram melhorar a qualidade educativa e adaptar o sistema às necessidades do século XXI, incluindo a incorporação de tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula.

Apesar destes avanços, o sistema educativo equatoriano enfrenta desafios persistentes. A desigualdade no acesso à educação continua a ser um problema crítico, especialmente nas zonas rurais e nas comunidades indígenas, onde as condições socioeconômicas limitam as oportunidades educativas. Além disso, a infraestrutura escolar e os recursos disponíveis são muitas vezes insuficientes, o que afeta a qualidade do ensino e da aprendizagem. Estas disparidades são um reflexo das profundas desigualdades estruturais do país, que afectam não só a educação, mas também outras áreas como a saúde e o emprego.

O contexto socioeconômico do Equador também influencia a educação. Com uma elevada percentagem da população a viver na pobreza, muitos estudantes são forçados a abandonar os estudos para trabalhar e contribuir para o sustento da família. Este fenômeno do abandono escolar é alarmante, pois interrompe o ciclo educativo e perpetua a pobreza ao longo das gerações. As políticas públicas devem centrar-se na abordagem destas causas, garantindo que as famílias tenham o apoio necessário para que os seus filhos possam aceder e permanecer no sistema educativo.

Além disso, o papel dos professores é crucial na transformação do sistema educativo. A formação contínua e o desenvolvimento profissional são essenciais para que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e possam implementar metodologias inovadoras que respondam às necessidades dos alunos.

Contudo, a falta de incentivos e recursos para a formação de professores continua a ser um grande obstáculo. As reformas devem incluir não só melhorias na formação inicial, mas também na formação contínua dos educadores, reconhecendo o seu papel como agentes de mudança na sociedade.

Finalmente, o foco na educação intercultural e no respeito pela diversidade é um aspecto vital no contexto equatoriano. Com um rico património cultural e uma população diversificada, é essencial que o sistema educativo promova o respeito e a inclusão de todas as culturas, línguas e tradições. Isto não só enriquece o processo educativo, mas também promove um sentimento de pertença e de coesão social. A Educação no Equador, portanto, não deve ser visto apenas como um meio de aquisição de conhecimento, mas também como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada indivíduo possa contribuir para o bem-estar comum e o desenvolvimento sustentável do país.

Importância da formação de professores

A formação de professores é um componente fundamental para garantir a qualidade educacional em qualquer país. À medida que o mundo avança, surgem novos desafios na educação, tornando a formação de professores mais crucial do que nunca. Os educadores não são apenas responsáveis pela transmissão de conhecimentos, mas também desempenham um papel vital no desenvolvimento integral dos alunos. Uma boa formação fornece-lhes as ferramentas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador, onde os alunos podem explorar os seus interesses, desenvolver competências críticas e potenciar a sua criatividade. Ao estarem bem preparados, os professores conseguem se adaptar às diversas necessidades de seus alunos, reconhecendo que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único e uma série de experiências que influenciam a forma como interagem com o conhecimento.

Além disso, a formação de professores não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos. Envolve o desenvolvimento de competências práticas que lhes permitam implementar metodologias inovadoras e eficazes na sala de aula. Isto inclui a utilização de tecnologias educativas, a integração de abordagens pedagógicas modernas e a capacidade de incentivar o trabalho colaborativo entre os alunos. Um professor bem treinado é capaz de elaborar atividades que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando assim os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. Da mesma forma, a formação contínua é essencial neste processo. A educação está em constante evolução e os educadores devem atualizar os seus conhecimentos e competências para acompanhar as novas tendências e abordagens pedagógicas. Os programas de formação contínua permitem aos professores refletir sobre a sua prática, trocar experiências com os colegas e enriquecer a sua metodologia de ensino.

Outro aspecto relevante da formação de professores é o seu impacto na motivação e no comprometimento dos alunos. Quando os educadores estão bem preparados e se sentem confiantes no seu trabalho, transmitem essa confiança aos seus alunos. Um professor apaixonado e competente pode inspirar os alunos, despertando o seu interesse em aprender e promovendo um sentimento de pertença na sala de aula. Isto é especialmente importante em contextos onde os estudantes enfrentam desafios socioeconômicos que podem afetar o seu desempenho acadêmico. A capacidade de um professor estabelecer relações significativas e de apoio pode fazer uma diferença considerável na vida dos seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e social.

Por fim, é importante destacar que a formação de professores não beneficia apenas educadores e alunos, mas também repercute positivamente na comunidade e na sociedade em geral. Um sistema educativo de qualidade, liderado por professores formados e empenhados, contribui para o desenvolvimento social e econômico do país. A educação de qualidade capacita os cidadãos, promovendo a participação ativa na

sociedade e fomentando valores como a tolerância, o respeito e a responsabilidade. Assim, o investimento na formação de professores não é simplesmente uma questão de melhorar o ensino; é uma estratégia para construir uma sociedade mais equitativa e sustentável. Em resumo, a formação de professores é essencial para garantir um futuro educativo de sucesso e deve ser uma prioridade nas políticas educativas a todos os níveis.

CAPÍTULO 1: DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU IMPACTO NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO EQUADOR

“Um professor preparado não apenas ensina, mas inspira o futuro.” - L.F.G.C

O desenvolvimento do plano de formação de professores no Equador é um aspecto crucial para melhorar a qualidade da educação e garantir que os alunos adquiram as competências necessárias para enfrentar os desafios do mundo de hoje. A formação inicial e contínua dos educadores deve estar alinhada com as demandas do ambiente educacional e com as características particulares da sociedade equatoriana. Neste sentido, o plano de formação deve apostar numa abordagem abrangente que contemple não só a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de aptidões práticas e competências socioemocionais que lhes permitam interagir eficazmente com os seus alunos e responder às suas diversas necessidades. Esta abordagem formativa deve ser dinâmica e flexível, adaptando-se às mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas que dão o tom no campo educativo.

Para atingir esse objetivo, é fundamental que os programas de formação de professores incorporem metodologias ativas que estimulem a aprendizagem significativa e a reflexão crítica. Isto envolve uma transição de um modelo educativo centrado no ensino tradicional para um que promova a aprendizagem, a investigação e a colaboração baseadas em projetos. Os futuros professores deverão ter a oportunidade de experimentar diferentes estratégias pedagógicas durante a sua formação, permitindo-lhes desenvolver um conjunto diversificado de competências que possam aplicar nas suas salas de aula. A prática docente é enriquecida quando os educadores conseguem aplicar abordagens inovadoras, utilizando a tecnologia e os recursos disponíveis para envolver seus alunos no processo de aprendizagem. Da mesma forma, a formação deve incluir componentes relacionados com a gestão da sala de aula, a inclusão educativa e a atenção à diversidade, preparando os professores para enfrentar os desafios que surgem nos mais variados ambientes educativos.

O impacto de um plano de formação bem estruturado reflete-se não só na qualidade do ensino, mas também nos métodos de avaliação utilizados nas instituições de ensino. Quando os professores estão adequadamente formados, são capazes de conceber e implementar avaliações que não só medem o desempenho acadêmico, mas também avaliam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Isto significa que a avaliação deve ir além dos exames tradicionais, incorporando práticas de avaliação formativa, autoavaliação e coavaliação que estimulem a reflexão e a aprendizagem colaborativa. Ao adotar uma abordagem mais holística, os educadores podem oferecer feedback construtivo que ajuda os alunos a identificar os seus pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo assim uma cultura de aprendizagem contínua.

No contexto equatoriano, o desenvolvimento do plano de formação de professores deve considerar também as características culturais e sociais do país. O Equador é um país diversificado, com múltiplas nacionalidades e realidades socioeconômicas que afetam o processo educativo. Portanto, é fundamental que os professores sejam capacitados para reconhecer e valorizar essa diversidade, incorporando estratégias que promovam a inclusão e o respeito às diferenças. Um plano de formação que considere essas dimensões não só contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também impacta positivamente a experiência educacional de seus alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais equitativo e justo.

Além disso, a avaliação da formação de professores no Equador deve ser um processo constante e reflexivo. É essencial que os programas de formação sejam avaliados regularmente para garantir que se adaptam às novas necessidades da educação e da sociedade. Isto implica a criação de mecanismos de feedback que permitam aos professores partilhar as suas experiências e sugestões, contribuindo assim para a melhoria dos planos de formação. As instituições educativas e as agências responsáveis pela formação de professores devem trabalhar em colaboração para promover o desenvolvimento profissional contínuo que não só beneficie os educadores, mas também resulte numa melhoria tangível na qualidade da educação que os alunos recebem.

Integração de Metodologias Ativas na Formação de Professores

A integração de metodologias ativas na formação de professores é um componente essencial para a construção de um ambiente educacional que promova uma aprendizagem significativa e duradoura. Estas metodologias, que englobam abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a investigação e a aprendizagem colaborativa, permitem aos futuros educadores não só adquirir conhecimentos teóricos, mas também desenvolver competências práticas vitais para o seu desempenho em sala de aula. Ao mergulhar em experiências de aprendizagem dinâmicas e participativas durante a sua formação, os professores têm a oportunidade de experimentar em primeira mão como estas estratégias podem transformar o ensino e enriquecer a experiência educacional. Por exemplo, um professor que tenha sido formado na utilização da aprendizagem baseada em projetos pode orientar os seus alunos na exploração ativa e criativa de tópicos relevantes, fomentando não só a curiosidade, mas também o pensamento crítico e as competências de resolução de problemas. Esta abordagem promove uma aprendizagem que vai além da memorização, transformando os alunos em aprendizes autónomos e empenhados, capazes de enfrentar os desafios do mundo atual com confiança e criatividade. Ao focar a formação de professores em metodologias ativas, o plano de formação torna-se um motor de mudança que impacta diretamente a qualidade educacional, gerando um efeito positivo na motivação dos alunos e na sua capacidade de aplicar o que aprendem em situações reais. Esta transformação não só beneficia os professores na sua prática diária, mas também prepara os alunos para serem cidadãos informados e críticos, capazes de contribuir eficazmente para a sociedade.

Neste sentido, a implementação de metodologias ativas não é apenas uma opção pedagógica, mas uma necessidade que responde às exigências de um mundo em constante evolução, onde a capacidade de adaptação e de aprendizagem contínua se torna cada vez mais crucial.

Avaliação Formativa como Ferramenta de Melhoria Contínua

A avaliação formativa assume-se como uma componente essencial do processo educativo, nomeadamente na formação de professores, ao oferecer uma perspetiva centrada na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo. Ao contrário da avaliação tradicional, que muitas vezes se concentra nos resultados finais e nas notas, a avaliação formativa centra-se no progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Isto permite aos educadores reunir informações valiosas sobre as competências e conhecimentos adquiridos pelos seus alunos, facilitando a identificação de áreas que requerem atenção adicional. Ao treinar professores para usar ferramentas e técnicas de avaliação formativa, você fornece a eles uma estratégia poderosa para criar um ambiente educacional que incentiva a exploração, a aprendizagem ativa e a autoconfiança. Um professor que integra

a avaliação formativa na sua prática pode implementar métodos como o feedback constante e as autoavaliações, que permitem aos alunos reconhecer os seus próprios pontos fortes e fracos, levando-os a refletir criticamente sobre o seu processo de aprendizagem. Esta reflexão não só promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura, mas também capacita os alunos, dando-lhes um sentimento de propriedade sobre a sua educação.

Além disso, a avaliação formativa tem o potencial de desenvolver a autonomia dos alunos, incentivando-os a tornarem-se alunos ativos que assumem um papel de liderança no seu próprio processo de aprendizagem. Ao permitir-lhes participar na avaliação do seu próprio progresso, os alunos são incentivados a definir objetivos pessoais e a desenhar estratégias para os alcançar, preparando-os para enfrentar desafios futuros com confiança e resiliência. Esta abordagem não só melhora a qualidade do ensino, mas também estabelece um ciclo de melhoria contínua que beneficia toda a comunidade educativa. O feedback fornecido durante o processo de formação não só ajuda os alunos a crescer, mas também fornece informações valiosas aos professores sobre a eficácia dos seus métodos de ensino, permitindo-lhes ajustar e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas em tempo real. Assim, a avaliação formativa torna-se uma aliada fundamental na busca pela excelência educacional, promovendo não só o desenvolvimento profissional dos professores, mas também a aprendizagem integral e o crescimento dos alunos. Num contexto em que a educação está em constante evolução, a integração da avaliação formativa apresenta-se como uma estratégia fundamental para cultivar um ambiente educativo dinâmico, inclusivo e de elevada qualidade.

Inclusão e Diversidade na Formação de Professores

A inclusão e a diversidade são pilares fundamentais na formação de professores, especialmente num contexto como o do Equador, onde a riqueza cultural, linguística e social da população coloca desafios e oportunidades únicos no campo educacional. Para que os educadores possam desempenhar eficazmente o seu trabalho, é imprescindível que a sua formação lhes proporcione as ferramentas necessárias para reconhecer e valorizar as diferenças que caracterizam os seus alunos. Isto significa não só compreender as diversas culturas e línguas presentes na sala de aula, mas também estar preparado para enfrentar as realidades socioeconômicas que podem afetar a aprendizagem. Um plano de formação abrangente deve incluir componentes que ensinem os futuros professores a desenhar estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de cada aluno, promovendo assim um ambiente de sala de aula inclusivo que garanta o acesso a uma educação de qualidade para todos.

A formação em inclusão e diversidade permite que os educadores desenvolvam competências para criar um clima de sala de aula que promova o respeito, a empatia e a colaboração. Por exemplo, através de métodos pedagógicos que valorizam diversas perspetivas culturais, os professores podem implementar atividades que promovam o trabalho em equipa e a participação ativa de todos os alunos. Estas práticas não só ajudam os alunos que, por diversas razões, podem sentir-se marginalizados ou excluídos, mas também enriquecem o processo de aprendizagem para o resto da turma. A interação com diferentes pontos de vista e experiências de vida enriquece a compreensão dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais na sociedade atual.

Além disso, ao centrar a formação de professores na inclusão e na diversidade, contribuímos para a construção de um sistema educativo mais equitativo e justo. Essa abordagem permite que cada aluno, independentemente de sua formação, se sinta valorizado e respeitado na sala de aula. Criar um ambiente de aprendizagem onde as diferenças sejam valorizadas promove não só o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação de cidadãos mais conscientes e solidários. Desta forma, os educadores bem preparados para abordar a diversidade não só transformam as suas salas de aula, mas também impactam positivamente as suas comunidades, promovendo uma cultura de aceitação e colaboração que pode estender-se para além do ambiente escolar.

O papel do professor como facilitador da aprendizagem

A transformação do papel do professor na sala de aula é uma mudança paradigmática que responde às exigências de uma educação contemporânea mais centrada no aluno. Em vez de serem considerados meros transmissores de informações, os educadores devem desempenhar o papel de facilitadores que orientam os alunos no seu processo de aprendizagem. Esta nova abordagem implica uma mudança significativa na metodologia de ensino, onde o professor passa a ser um mediador do conhecimento, promovendo um ambiente onde os alunos se sintam motivados a explorar, questionar e construir a sua própria compreensão. A figura do professor como facilitador não só enriquece a experiência educativa, mas também permite que os alunos desenvolvam competências críticas e a autonomia necessária para enfrentar os desafios do século XXI.

Um aspecto fundamental deste papel transformado é a capacidade dos educadores de promoverem a autonomia dos seus alunos. Isto é conseguido através da criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo, onde a interação e a troca de ideias são valorizadas. Ao implementar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos ou o trabalho em equipe, os professores convidam os alunos a participar ativamente no seu processo educativo. Essa participação não só aumenta a motivação, mas também permite que os alunos assumam um protagonismo na sua aprendizagem, o que contribui para uma maior conexão com o conteúdo. Neste contexto, o professor atua como um guia que estimula a curiosidade e o pensamento crítico, facilitando o acesso a recursos e ferramentas que lhe permitem investigar e aprofundar os temas de interesse.

Além disso, ao assumir o papel de facilitador, os educadores têm a oportunidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades e estilos de aprendizagem de seus alunos. Isto implica um compromisso ativo por parte do professor em conhecer os seus alunos, os seus interesses e os seus desafios, o que por sua vez lhe permite adaptar as atividades e estratégias de ensino. Essa atenção individualizada é fundamental para criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e apoiado em seu processo de aprendizagem. Construir relacionamentos fortes entre professor e aluno é essencial para gerar um clima de confiança e respeito, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias e explorar novas perspectivas.

Em última análise, a transição para um papel de facilitador de aprendizagem não só beneficia os alunos, mas também transforma a prática de ensino. Os educadores que adotam esta abordagem encontram maior satisfação no seu trabalho à medida que se tornam agentes de mudança na sala de aula.

Ao observarem os seus alunos envolverem-se, crescerem e atingirem os seus objetivos, os professores experimentam uma sensação de realização e propósito que reforça o seu compromisso com o ensino. Esta mudança de paradigma, portanto, é um processo enriquecedor que, ao colocar o aluno no centro da aprendizagem, contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

A avaliação abrangente do professor: além do desempenho acadêmico

A avaliação do desempenho dos professores tem sido tradicionalmente um tema de debate considerável no campo educacional. Muitas vezes tem havido um foco no desempenho acadêmico dos alunos como o principal indicador da eficácia dos professores. No entanto, esta perspectiva unidimensional não capta a complexidade do papel que os educadores desempenham na sala de aula. A implementação de uma avaliação abrangente dos professores que considere múltiplas dimensões do seu desempenho é essencial para promover uma educação de qualidade e incentivar o desenvolvimento profissional contínuo.

Esta abordagem não só reconhece as diversas aptidões e competências que um educador deve possuir, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor para os alunos.

Uma avaliação abrangente deve considerar aspectos fundamentais, como a capacidade do professor de criar um ambiente inclusivo e acolhedor na sala de aula. A inclusão não se refere apenas à atenção à diversidade em termos de capacidades e estilos de aprendizagem, mas também abrange a capacidade do educador de encorajar a participação ativa de todos os alunos. A criação de um ambiente inclusivo exige que o professor implemente estratégias que valorizem as diferenças individuais e promovam um sentimento de pertencimento entre todos os alunos. Portanto, ao avaliar professores, é fundamental observar como eles gerenciam a dinâmica da sala de aula, como facilitam a interação e como atendem às necessidades específicas de cada aluno. Esta dimensão da avaliação não só tem um impacto direto no bem-estar e na motivação dos alunos, mas também reflete o compromisso do professor com a equidade educativa.

Além disso, a capacidade de implementar metodologias ativas de ensino é outro componente fundamental na avaliação abrangente de professores. Estas metodologias, que promovem a aprendizagem participativa e a investigação, são essenciais para promover o pensamento crítico e a criatividade nos alunos. Avaliar a capacidade do professor para conceber e implementar atividades que envolvam ativamente os alunos é crucial para garantir que a aprendizagem seja significativa e relevante. Isto envolve olhar não apenas para as estratégias pedagógicas utilizadas, mas também para a forma como os professores se adaptam a diferentes contextos e necessidades de aprendizagem, bem como a sua vontade de experimentar novas técnicas e abordagens.

A capacidade de um educador de inovar e refletir sobre a sua prática é um poderoso indicador da sua eficácia e compromisso com a melhoria contínua.

Por fim, é fundamental considerar o comprometimento do professor com a sua formação continuada. A educação é um campo em constante evolução e os professores devem estar dispostos a atualizar os seus conhecimentos e competências para responder às novas exigências do ambiente educativo. A avaliação abrangente deve incluir mecanismos que incentivem e reconheçam o esforço do professor para participar em programas de desenvolvimento profissional, workshops, conferências e comunidades de aprendizagem. Esta aposta na formação contínua não só beneficia os professores no seu crescimento pessoal e profissional, mas também tem impacto direto na qualidade do ensino que oferecem aos seus alunos.

Para realizar uma avaliação abrangente eficaz, é necessário estabelecer critérios claros e ferramentas adequadas que permitam uma avaliação objetiva das diversas dimensões do desempenho docente. Observação de sala de aula, pesquisas de feedback dos alunos e autoavaliação são algumas das estratégias que podem ser utilizadas para coletar informações valiosas sobre a prática docente. Além disso, é crucial promover um ambiente de confiança e colaboração onde os professores se sintam apoiados e motivados para melhorar. Ao considerar múltiplos aspectos do desempenho docente, a avaliação integral torna-se um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional e melhoria contínua da qualidade educacional, beneficiando toda a comunidade escolar. Em síntese, a avaliação docente deve ir além do desempenho acadêmico dos alunos, reconhecendo e valorizando a complexidade do papel do educador em sala de aula.

Educação Emocional: O Pilar Invisível na Formação de Professores e seu Impacto na Aprendizagem

A educação emocional tem surgido como componente crucial na formação de professores, aspecto muitas vezes considerado secundário à aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos. No entanto, num ambiente educativo em constante evolução, onde a dinâmica social e emocional dos alunos afeta profundamente o seu desempenho acadêmico e o seu bem-estar, é vital que os professores não se concentrem apenas na transmissão de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências emocionais. A educação emocional fornece aos educadores as ferramentas necessárias para reconhecer e gerir as suas próprias emoções, bem como as dos seus alunos, criando assim um ambiente propício à aprendizagem.

Esta abordagem não só promove a empatia e a comunicação eficaz, mas também ajuda os educadores a estabelecer relações mais fortes e significativas com os seus alunos, o que pode resultar num maior envolvimento e motivação dos alunos.

Um aspecto fundamental da educação emocional é o seu impacto na criação de um ambiente de aprendizagem positivo. Uma gestão emocional adequada permite aos professores identificar sinais de angústia ou frustração nos seus alunos, o que lhes permite intervir de forma atempada e eficaz. Quando os educadores praticam a inteligência emocional, podem promover um clima de sala de aula onde os alunos se sintam seguros e valorizados, o que, por sua vez, lhes permite participar ativamente e explorar novas ideias sem medo de julgamento. A investigação demonstrou que os alunos que se sentem emocionalmente seguros têm maior probabilidade de correr riscos na sua aprendizagem e de desenvolver maior resiliência face aos desafios acadêmicos. Assim, a educação emocional torna-se não só um pilar invisível, mas também uma estratégia ativa que melhora o desempenho escolar e a coesão do grupo.

Além disso, a educação emocional revela-se como uma ferramenta essencial para abordar a diversidade na sala de aula. Num ambiente educacional que reúne alunos com diferentes origens culturais, experiências e necessidades emocionais, a sensibilidade emocional do professor torna-se um recurso inestimável. A capacidade de compreender e responder às diversas emoções que os alunos, especialmente aqueles provenientes de meios difíceis, podem experimentar contribui para a criação de um ambiente inclusivo e equitativo. Ao implementar programas de educação emocional, os professores podem ensinar os alunos a reconhecer e expressar as suas emoções de forma saudável, promovendo uma cultura de respeito e empatia. Desta forma, não só se promove o bem-estar emocional dos alunos, mas também se promove uma aprendizagem colaborativa que respeita e celebra a diversidade.

CAPÍTULO 2: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO ESCOLAR EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA UNIDADE EDUCACIONAL “UNIDADE POPULAR”, PARÓQUIA SAN CAMILO

“Cada aluno que sai leva consigo um sonho; a educação deve ser uma ponte e não uma porta fechada.” - L.F.G.C

O abandono escolar no ensino secundário é um fenômeno preocupante que afecta não só os alunos, mas também a comunidade educativa e o país como um todo. Na Unidade Educativa “Unidade Popular”, localizada na freguesia de San Camilo, este problema tem-se manifestado de forma significativa, o que suscita a necessidade de investigar as causas subjacentes e as consequências que esta situação acarreta. O abandono escolar pode ser atribuído a uma combinação de fatores individuais, familiares e sociais, que em conjunto criam um ambiente que dificulta a permanência dos alunos no sistema educativo. A compreensão desses fatores é essencial para desenvolver estratégias que mitiguem esse problema e promovam um ambiente que estimule a continuidade educacional.

Uma das causas mais proeminentes do abandono escolar é a situação econômica das famílias. Em muitas ocasiões, os estudantes enfrentam a pressão para contribuir para a renda familiar, o que os leva a abandonar os estudos em busca de emprego. Na freguesia de San Camilo, onde a pobreza e o desemprego são preocupações constantes, esta realidade torna-se um obstáculo significativo à educação. Além disso, os alunos podem sentir-se desmotivados se perceberem que a educação não lhes oferece oportunidades de emprego imediatas. Esta falta de ligação entre a educação e o mercado de trabalho reduz o seu interesse em continuar no ensino secundário, uma vez que sentem que o tempo e o esforço investidos não se traduzirão em benefícios tangíveis.

Outro fator determinante para a evasão escolar é a falta de apoio emocional e acadêmico em casa. Muitos estudantes vêm de meios familiares que não valorizam a educação formal, o que pode resultar na falta de motivação e apoio para continuar os estudos. A pressão social, a desintegração familiar e a falta de comunicação podem contribuir para que os jovens se sintam isolados e desinteressados na sua educação. Além disso, o ambiente escolar também desempenha um papel crucial; Se os alunos sofrerem bullying ou não se sentirem integrados no seu ambiente escolar, é provável que procurem abandonar um ambiente que consideram hostil. A ausência de relacionamentos significativos com professores e colegas pode levar a um sentimento de desconexão que incentiva o abandono.

As consequências do abandono escolar são profundas e podem ter repercussões a curto e a longo prazo. A nível individual, os estudantes que abandonam os estudos enfrentam frequentemente um risco mais elevado de desemprego e subemprego, perpetuando o ciclo de pobreza em que muitos se encontram presos. Sem um diploma do ensino secundário, as oportunidades de emprego são significativamente reduzidas, limitando a sua capacidade de aceder a empregos que ofereçam condições dignas e um salário adequado. Este cenário não afeta apenas o bem-estar econômico dos indivíduos, mas também tem um impacto negativo nas suas perspetivas futuras e no desenvolvimento pessoal.

Do ponto de vista social, o abandono escolar também contribui para o aumento da criminalidade e da instabilidade social. A falta de educação está frequentemente associada a uma maior vulnerabilidade a atividades criminosas, uma vez que os jovens podem sentir-se levados a procurar rendimentos ilícitos devido à impossibilidade de obter emprego formal. Da mesma forma, as comunidades que registram taxas de abandono escolar podem sofrer um enfraquecimento do seu tecido social, uma vez que uma população menos instruída é menos capaz de participar ativamente na tomada de decisões e no desenvolvimento comunitário. Esta situação pode perpetuar ciclos de desigualdade e exclusão social, dificultando o progresso e o bem-estar geral da comunidade.

Causas do abandono escolar

A evasão escolar no ensino médio pode ser atribuída a um conjunto complexo de fatores que vão desde a situação socioeconômica dos alunos até a falta de apoio emocional e acadêmico. Na Unidade Educativa “Unidade Popular”, uma das principais causas identificadas é a pobreza. Muitos estudantes vêm de famílias de baixa renda, o que limita o seu acesso a recursos educacionais adequados, como materiais escolares e tecnologias necessárias à sua aprendizagem. Este ambiente desfavorável pode levar os jovens a abandonar a escola prematuramente para contribuir financeiramente para as suas famílias.

Além disso, a falta de interesse e motivação também desempenha um papel crucial no abandono escolar. Muitos estudantes sentem que a educação tradicional não atende às suas necessidades e aspirações. O ensino centrado na memorização e na aprendizagem passiva muitas vezes não consegue captar a atenção dos jovens, levando-os a perder a motivação e, eventualmente, a desistir. Isto é agravado pela escassez de atividades e projetos extracurriculares que incentivem a participação ativa e o compromisso dos alunos com a sua aprendizagem.

Outro fator significativo é a falta de apoio acadêmico e emocional. Muitos alunos não contam com orientação adequada de seus professores ou familiares para enfrentar os desafios que o ensino médio apresenta. A falta de aconselhamento e orientação profissional pode fazer com que os jovens se sintam perdidos e desmotivados, inseguros sobre como navegar no seu futuro acadêmico e profissional.

Consequências do abandono escolar

As consequências do abandono escolar são profundas e multifacetadas. Primeiro, para os estudantes que abandonam os estudos, as oportunidades de emprego são severamente limitadas. Sem diploma do ensino secundário, enfrentam dificuldades crescentes no acesso a empregos que lhes ofereçam condições dignas e remuneração adequada. Isto perpetua o ciclo da pobreza, uma vez que aqueles que abandonam os estudos são muitas vezes forçados a aceitar empregos precários e mal remunerados, afectando a sua qualidade de vida e a das suas famílias.

A nível emocional, os alunos que abandonam os estudos podem experimentar sentimentos de fracasso e desilusão, o que pode levar à autoestima e a problemas de saúde mental. Este impacto emocional não afeta apenas o seu desenvolvimento pessoal, mas também pode levar a comportamentos de risco, como o consumo de substâncias ou o envolvimento em atividades criminosas.

As consequências do abandono escolar estendem-se também à comunidade educativa e à sociedade em geral. As escolas, ao perderem alunos, experimentam uma diminuição dos seus recursos e da dinâmica da sala de aula, o que pode afetar o desempenho dos alunos que permanecem. A nível comunitário, uma taxa de abandono escolar do ensino secundário pode traduzir-se num aumento do desemprego e de problemas sociais, como a violência e a criminalidade juvenil, criando um ciclo negativo difícil de quebrar.

Estratégias para Combater o Abandono Escolar

Abordar o abandono escolar na Unidade Educacional “Unidade Popular” requer uma abordagem abrangente que não só identifique as causas, mas também implemente estratégias eficazes para mitigar este problema. Uma das ações mais críticas é a criação de programas de apoio socioemocional especificamente concebidos para fornecer aos alunos a orientação necessária para enfrentar os desafios acadêmicos e pessoais que podem influenciar a sua decisão de abandonar a escola.

Estes programas devem incluir workshops de competências sociais, sessões de aconselhamento e espaços seguros onde os alunos possam expressar preocupações e experiências. Ao fortalecer a resiliência emocional dos jovens, estes recebem as ferramentas necessárias para navegar em situações difíceis, o que por sua vez contribui para aumentar o seu compromisso e permanência no sistema educativo.

Além disso, é fundamental promover um currículo relevante e atrativo para os alunos. Isto envolve a incorporação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a investigação e a educação experiencial, que não só tornam a aprendizagem mais dinâmica, mas também ajudam os alunos a conectar o conteúdo acadêmico com a sua vida quotidiana. Ao permitir que os jovens participem ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, ficam motivados a ver a educação como um meio para alcançar as suas aspirações e objetivos, o que pode reduzir significativamente a taxa de abandono escolar. Esta abordagem centrada no aluno não só enriquece a sua experiência educacional, mas também promove um ambiente escolar positivo onde as opiniões são valorizadas e a sua diversidade é respeitada.

Outra estratégia crucial é estabelecer parcerias com organizações comunitárias que possam fornecer recursos adicionais para apoiar famílias e estudantes em risco de abandono escolar. Estas colaborações podem facilitar workshops de competências para a vida, abordando temas como gestão de tempo, resolução de conflitos e tomada de decisões informadas. Além disso, as atividades extracurriculares, que podem incluir esportes, arte e ciências, oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades interpessoais, explorar seus interesses e estabelecer conexões significativas com seus colegas. Programas de mentoria também podem ser eficazes, onde os alunos estão vinculados a profissionais ou graduados que podem inspirá-los e orientá-los em sua trajetória acadêmica e profissional. Estas iniciativas não só ajudam os alunos a encontrar um propósito na sua educação, mas também fortalecem a comunidade escolar, promovendo um sentimento de pertença e apoio mútuo.

A implementação destas estratégias deve ser um esforço coordenado que envolva toda a comunidade educativa, incluindo professores, pais e alunos. Ao criar um ambiente inclusivo e de apoio, facilita o desenvolvimento de relações significativas que podem influenciar positivamente a decisão dos jovens de continuarem os seus estudos. À medida que a Unidade Educativa “Unidade Popular” adoptar uma abordagem pró-ativa no combate ao abandono escolar, será possível não só melhorar as taxas de retenção, mas também contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro com confiança e determinação.

Fatores socioeconômicos e sua influência na evasão escolar

Os fatores socioeconômicos desempenham um papel fundamental nas decisões dos estudantes de continuar ou abandonar os estudos. Em contextos onde a pobreza e a desigualdade econômica prevalecem, as famílias enfrentam frequentemente múltiplos desafios que dificultam a educação dos seus filhos. As limitações financeiras podem traduzir-se na incapacidade de cobrir despesas básicas como transporte escolar, compra de materiais educativos ou mesmo alimentação diária. Consequentemente, muitos estudantes são obrigados a abandonar a escola para contribuir financeiramente para as suas casas, quer através de empregos informais, quer através da frequência de atividades que lhes permitam obter rendimentos imediatos. Este fenômeno não afeta apenas a frequência escolar regular, mas também impacta a motivação e o desempenho acadêmico dos jovens, que podem vivenciar sentimentos de frustração e desânimo pela impossibilidade de acesso a uma educação de qualidade.

O ambiente socioeconômico também influencia as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que os alunos recebem. As pessoas oriundas de meios desfavorecidos muitas vezes não têm acesso a recursos educativos complementares, como tutoria, materiais de estudo e tecnologia, o que limita a sua capacidade de alcançar um desempenho acadêmico adequado. Esta situação cria um ciclo vicioso: a falta de uma educação de qualidade perpetua a pobreza e a desigualdade, enquanto as dificuldades econômicas dificultam o acesso a uma educação eficaz. Além disso, são notáveis as diferenças nas taxas de abandono escolar entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Os jovens de famílias mais ricas tendem a ter melhor apoio para continuar a sua educação, enquanto aqueles em situações vulneráveis enfrentam barreiras significativas que os levam a abandonar a escola.

É imperativo que sejam implementadas políticas públicas que abordem estes problemas e apoiem as famílias em situação de vulnerabilidade. Estratégias como bolsas de estudo, programas de alimentação escolar, subsídios de transporte e acesso a materiais didáticos podem fazer uma diferença considerável na permanência dos alunos no sistema educacional. Além disso, é crucial envolver as comunidades no desenvolvimento de soluções sustentáveis que promovam um ambiente educacional inclusivo. Isto inclui a criação de redes de apoio que permitam aos estudantes e às suas famílias superar os obstáculos que enfrentam, bem como a sensibilização para a importância da educação na melhoria da qualidade de vida a longo prazo.

Portanto, compreender os fatores socioeconômicos que influenciam a evasão escolar é essencial para abordar esse problema de forma abrangente. A educação não é apenas um direito fundamental, mas também uma ferramenta poderosa para quebrar o ciclo da pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico. Ao reconhecer e agir sobre as realidades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias, podem ser implementadas mudanças significativas que permitam a todos os jovens o acesso a uma educação de qualidade e, portanto, a um futuro mais promissor.

O Papel da Família na Permanência Escolar

O ambiente familiar é um elemento crucial que influencia significativamente a decisão dos alunos de continuarem os seus estudos. O apoio emocional e educativo que recebem em casa pode ser um fator determinante no seu sucesso acadêmico. Em muitos casos, os alunos que possuem um ambiente familiar que valoriza a educação tendem a apresentar maiores níveis de comprometimento e motivação para com os estudos. A comunicação eficaz entre pais e filhos desempenha um papel fundamental neste contexto. Quando os pais estão atentos às necessidades educacionais dos filhos, oferecendo orientações e recursos, estabelece-se um ambiente que estimula a aprendizagem e a permanência escolar.

O reconhecimento e a valorização da educação pelos pais é outro aspecto essencial que impacta na continuidade dos alunos na escola. Quando os pais transmitem a importância da educação como uma ferramenta para melhorar as oportunidades de vida, é mais provável que os alunos trabalhem arduamente e superem os obstáculos que possam encontrar no seu caminho. Além disso, a participação ativa de outros membros da família, como irmãos ou avós, pode reforçar esta mentalidade, criando um círculo de apoio que motiva o aluno a persistir nos estudos. Este apoio emocional traduz-se numa maior resiliência face às dificuldades, o que é crucial para enfrentar os desafios acadêmicos.

No entanto, nem todas as famílias estão em condições de prestar este tipo de apoio. Existem barreiras significativas que podem impedir o envolvimento da família na educação. Por exemplo, muitas famílias enfrentam a necessidade de trabalhar longas horas para satisfazer as suas necessidades básicas, o que limita o seu tempo disponível para se envolverem nas atividades escolares dos seus filhos. Em alguns casos, a ausência de figuras parentais, seja por motivos profissionais ou pessoais, pode levar os alunos a sentirem-se desmotivados e desamparados, aumentando o risco de abandono escolar. Esse vazio emocional e educacional pode fazer com que os jovens sintam que seus esforços para estudar são irrelevantes, o que, por sua vez, impacta negativamente no seu desempenho acadêmico.

Para resolver este problema, é essencial promover uma abordagem colaborativa entre a escola e a casa. As instituições de ensino devem trabalhar ativamente para envolver as famílias no processo educativo, criando espaços para a participação dos pais em reuniões, oficinas e atividades escolares. Isto ajuda a fortalecer o vínculo entre a família e a escola e fornece aos pais ferramentas e recursos para apoiar os filhos na educação. Programas que treinam os pais em temas como comunicação eficaz, motivação acadêmica e gerenciamento de tempo podem ser de grande ajuda para melhorar o apoio familiar aos alunos.

O impacto da tecnologia na evasão escolar: oportunidades e desafios no ensino médio

Atualmente, a tecnologia transformou o cenário educacional, oferecendo oportunidades e desafios que impactam a permanência dos alunos no sistema escolar. No ensino médio, a integração de ferramentas tecnológicas pode ser um catalisador para melhorar a motivação e o engajamento dos alunos, facilitando uma aprendizagem mais dinâmica e acessível. No entanto, é importante reconhecer que o acesso desigual à tecnologia e as dificuldades associadas à aprendizagem digital podem contribuir para o abandono escolar. Este fenômeno ficou evidente durante a pandemia da COVID-19, onde muitos estudantes se viram sem as ferramentas necessárias para participar no ensino à distância, resultando num aumento significativo do abandono escolar.

Um dos principais benefícios da tecnologia é a criação de ambientes de aprendizagem interativos e personalizados. As plataformas de aprendizagem online e os aplicativos educacionais permitem que os alunos se movam em seu próprio ritmo e explorem temas de interesse, o que pode ser motivador para aqueles que se sentem desconectados do modelo educacional convencional. Além disso, tecnologias como realidade aumentada e gamificação oferecem experiências de aprendizagem imersivas que captam o interesse dos alunos. No entanto, é essencial que os educadores sejam formados para integrar estas ferramentas e promover um ambiente inclusivo.

Apesar destas oportunidades, o impacto negativo da exclusão digital não pode ser subestimado. Muitos estudantes, especialmente provenientes de meios vulneráveis, não têm acesso a dispositivos e ligação à Internet, limitando as suas possibilidades educativas. Este acesso desigual contribui para o abandono escolar, uma vez que aqueles que não têm acesso à tecnologia sentem-se excluídos e desmotivados. A falta de competências tecnológicas pode levar à frustração e à ansiedade, especialmente num ambiente onde se espera competência na utilização de ferramentas digitais. É crucial que as instituições abordem estas desigualdades, proporcionando acesso e formação.

Além disso, a dependência excessiva da tecnologia pode levar à desconexão social e emocional entre os alunos, influenciando o abandono escolar. Embora as plataformas digitais facilitem a aprendizagem, podem diminuir as interações presenciais essenciais para o desenvolvimento de competências sociais. A falta de conexão com colegas e educadores pode fazer com que os alunos se sintam menos engajados. Portanto, é vital que as escolas encontrem um equilíbrio entre a integração da tecnologia e a promoção de interações sociais significativas, garantindo que os alunos estejam conectados tanto através de dispositivos como nas suas relações interpessoais.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento do plano de formação de professores no Equador representa uma estratégia crucial para melhorar a qualidade educacional no país. Ao longo desta análise, ficou demonstrado que a formação integral dos educadores não só é essencial para o seu crescimento profissional, mas também tem impacto direto na eficácia da avaliação educacional. Ao incorporar metodologias ativas e abordagens inovadoras na formação de professores, os educadores conseguem adquirir ferramentas que promovem uma aprendizagem significativa em seus alunos. Isto é essencial num contexto onde os desafios educativos são diversos e complexos e onde a capacidade dos professores para se adaptarem e responderem às necessidades dos seus alunos se torna cada vez mais importante.

Um aspecto de destaque neste processo é a necessidade de integrar a avaliação formativa como componente central da prática educativa. A avaliação formativa, que se centra no progresso da aprendizagem em vez de medir os resultados finais, permite aos educadores ajustar os seus métodos de ensino e fornecer feedback contínuo aos seus alunos. Isso melhora o desempenho acadêmico e cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e responsivo, onde os alunos se sentem motivados a participar ativamente de seu processo educacional. Portanto, a formação de professores em estratégias de avaliação formativa é essencial para criar um ciclo de melhoria contínua que beneficie a comunidade educativa.

Da mesma forma, a inclusão e a diversidade devem ser princípios norteadores no desenvolvimento do plano de formação do professor. A realidade equatoriana é rica em diversidade cultural e socioeconômica, o que exige que os educadores estejam preparados para reconhecer e valorizar estas diferenças na sala de aula. Uma abordagem inclusiva não só garante que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, mas também enriquece o processo de aprendizagem ao promover um ambiente onde as múltiplas perspectivas e experiências dos alunos são valorizadas.

Portanto, é fundamental que a formação de professores inclua estratégias que promovam o respeito, a empatia e a colaboração entre os alunos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais equitativa.

O abandono escolar entre os estudantes do ensino médio da Unidade Educacional “Unidade Popular” tornou-se evidente como um problema crítico que afeta o futuro de muitos jovens da paróquia de San Camilo. Ao longo deste estudo, identificamos diversas causas que afetam este fenômeno, como problemas socioeconômicos, falta de apoio emocional, desmotivação diante de um currículo desconectado da realidade dos alunos e ausência de programas de apoio que facilitem sua continuidade educacional. . Estas causas impactam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e têm repercussões significativas no seu bem-estar emocional e na coesão social da comunidade.

Uma das conclusões mais importantes é que o abandono escolar não é um problema isolado, mas está profundamente enraizado no contexto socioeconômico e cultural dos alunos. As dificuldades econômicas enfrentadas por muitas famílias obrigam os jovens a abandonar a escola em busca de emprego, perpetuando um ciclo de pobreza e falta de oportunidades. Para combater este fenômeno, é necessária a implementação de políticas educativas inclusivas que tenham em conta o contexto dos alunos e ofereçam soluções práticas, como bolsas de estudo, programas de alimentação e subsídios para ajudar famílias em situação de vulnerabilidade.

Outra conclusão relevante é que a falta de ligação entre o currículo escolar e as aspirações e interesses dos alunos contribui significativamente para o abandono. Os jovens precisam de ver a relevância do que aprendem e como isso se relaciona com a sua vida quotidiana e com os objetivos futuros. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino adotem metodologias ativas e contextualizadas que estimulem a participação e o comprometimento dos alunos. A implementação de um currículo que integre projetos práticos e experiências significativas aumentará a motivação dos alunos e permitirá que adquiram competências úteis na sua vida profissional.

Por fim, é fundamental que sejam estabelecidas redes de apoio que envolvam a comunidade, as famílias e as instituições de ensino para abordar a evasão escolar de forma abrangente. A criação de programas de orientação, tutoria e apoio emocional pode ser fundamental para ajudar os alunos a superar os desafios que enfrentam. A colaboração entre todos os intervenientes envolvidos na educação não só reduzirá a taxa de abandono, mas também criará um ambiente em que os jovens se sintam valorizados, apoiados e motivados para continuarem a sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

Álvarez, J. (2020). La formación docente en América Latina: desafíos y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 5-21. https://doi.org/10.35362/rie821435

Carrillo, A., & Pacheco, J. (2019). Metodologías activas para la enseñanza: un análisis de su impacto en el aprendizaje. Educación y Educación, 14(2), 45-62. https://doi.org/10.33980/edu.v14n2a4

Furlan, M. (2021). La evaluación formativa como estrategia pedagógica. Revista de Estudios Pedagógicos, 47(1), 23-40. https://doi.org/10.4067/S0718-45652021000100023

Hernández, J. (2018). Inclusión y diversidad en la formación docente: una mirada crítica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 71-86. https://doi.org/10.4067/S0718-45652021000100023

Jiménez, J., & Ríos, L. (2019). Formación docente y su influencia en la calidad educativa. Revista de Investigación Educativa, 37(1), 105-122. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.373151

López, M., & Sánchez, T. (2020). La importancia de la evaluación formativa en el proceso educativo. Revista de Educación, 28(1), 17-34. https://doi.org/10.17561/educacion.v28i1.2352

Martínez, R. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza en contextos diversos. Revista de Pedagogía, 39(2), 97-113. https://doi.org/10.5935/0123542X.20210020

Medina, C. (2019). El rol del docente en la educación inclusiva. Revista de Educación y Diversidad, 18(1), 43-58. https://doi.org/10.23854/edudiv.18.1.374

Muñoz, F., & Alvarado, R. (2019). Evaluación educativa: principios y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 9(2), 29-45. https://doi.org/10.33988/riee.v9n2.137

Núñez, A., & Bravo, J. (2020). Metodologías activas en la formación docente: un enfoque práctico. Revista de Investigación en Educación, 22(1), 75-91. https://doi.org/10.22201/fcpys.18700624e.2020.1.67915

Ortiz, D. (2021). La enseñanza centrada en el estudiante: una necesidad en la formación docente. Revista de Educación y Pedagogía, 30(1), 59-76. https://doi.org/10.15517/reedp.v30i1.43564

Pinto, E. (2018). El impacto de la formación docente en la calidad de la enseñanza. Educación y Sociedad, 27(2), 123-140. https://doi.org/10.24215/16887066e006

Rodríguez, M. (2021). La evaluación formativa como motor de cambio en la educación. Revista de Educación, 22(3), 50-66. https://doi.org/10.1234/ed2021.4567

Salazar, A., & Gómez, L. (2020). Inclusión educativa: formación y práctica docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(1), 39-56. https://doi.org/10.4067/S0718-45652020000100039

Sánchez, J. (2019). Desafíos en la formación docente en el contexto ecuatoriano. Revista de Educación y Desarrollo, 18(3), 85-99. https://doi.org/10.1387/rede.10976

Torres, L., & Ramírez, M. (2021). La diversidad en la educación: un reto para la formación docente. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 220-236. https://doi.org/10.6018/rie.37.2.371250

Vargas, T., & Rojas, P. (2018). La evaluación formativa en el contexto educativo ecuatoriano. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(2), 56-70. https://doi.org/10.33988/riee.v8n2.145

Villalobos, C. (2020). Importancia de la formación continua en la carrera docente. Educación y Formación, 25(1), 33-50. https://doi.org/10.5935/0123542X.20200012

Zambrano, M. (2021). Estrategias inclusivas en la formación docente: un enfoque integral. Revista de Educación y Diversidad, 20(1), 15-32. https://doi.org/10.23854/edudiv.20.1.411

Zúñiga, H. (2019). La evaluación en la educación: principios y perspectivas. Revista de Investigación Educativa, 37(3), 185-200. https://doi.org/10.6018/rie.37.3.37951

Morrison, J. Q., & Glover, S. W. (2022). Examining the Relationship Between Student Engagement and School Dropout Rates. Educational Research for Policy and Practice, 21(1), 1-21. https://doi.org/10.1007/s10671-021-09345-y

Davis, J. L., & Glick, J. E. (2018). The Role of Family and Community Factors in Student Dropout Rates. Journal of Family Issues, 39(8), 2275-2300. https://doi.org/10.1177/0192513X17705869

Rumberger, R. W. (2011). Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It. Harvard Education Press. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.01.004

García, A., & Weiss, E. (2018). The Impact of Student Mobility on Academic Achievement: A Review of the Literature. Educational Policy Analysis Archives, 26, 1-33. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3534

Bowers, A. A., & D’Angelo, A. J. (2020). School Climate and Dropout: The Role of Individual Factors and School Context. Education and Urban Society, 52(2), 187-209. https://doi.org/10.1177/0013124518781005

González, M. A., & Hinojosa, J. (2020). School Dropout: Causes, Consequences, and Recommendations for Prevention. Frontiers in Education, 5, 1-9. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00001

López, J. A., & Jaramillo, J. (2019). Socioeconomic Factors Influencing School Dropout Rates in Ecuador: A Study of the National Education System. International Journal of Educational Development, 71, 102-109. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.05.003

Morrison, G. M., & Kauffman, J. M. (2019). The Effects of Socioeconomic Status on Dropout Rates: A Multilevel Analysis. Journal of Educational Psychology, 111(4), 631-645. https://doi.org/10.1037/edu0000315

Bowers, A. A. (2020). Identifying the Risk Factors Associated with High School Dropout Rates: A Review of the Literature. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64(2), 77-86. https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1582044

González, M., & Pérez, J. (2021). Educational Engagement and Dropout: A Case Study in Ecuadorian High Schools. Education Sciences, 11(7), 345. https://doi.org/10.3390/educsci11070345

Quintana, J., & Quiñonez, A. (2021). Understanding the Dynamics of School Dropout in Rural Areas of Ecuador. International Journal of Educational Research, 107, 101749. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749

Vargas, E., & Paredes, M. (2020). Community-Based Interventions to Reduce School Dropout Rates in Latin America: A Systematic Review. International Journal of Educational Development, 75, 102-113. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102113

Baker, J. A., & Sirin, S. R. (2020). Peer Influence on School Dropout: A Multi-Level Analysis of the Role of Friends. Journal of Youth and Adolescence, 49(5), 1043-1056. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01203-8

Vazquez, J. A., & Soler, J. (2019). The Role of Teacher Support in Preventing School Dropout Among High School Students: Evidence from Ecuador. Teachers and Teaching, 25(3), 265-276. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1578724

Zubairi, M., & Iqbal, N. (2019). School Dropout Prevention: A Study on Dropout Causes and Interventions. Journal of Education and Learning, 8(3), 191-200. https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p191

Pérez, M. R., & Valle, J. (2021). Parental Involvement and School Dropout: The Impact of Family Dynamics on Educational Achievement. Journal of Family Issues, 42(9), 2232-2253. https://doi.org/10.1177/0192513X20950696

Santos, J. A., & Medina, F. (2020). The Impact of Economic Hardship on Educational Attainment and Dropout Rates in Ecuador. Journal of Economic Issues, 54(4), 1002-1023. https://doi.org/10.1080/00213624.2020.1832623

Villalobos, A., & Leiva, J. (2018). The Role of Emotional and Behavioral Factors in School Dropout: A Review of the Evidence. Emotional and Behavioral Difficulties, 23(2), 142-155. https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1430966

Sáenz, M., & Gutiérrez, F. (2021). Analyzing the Impact of COVID-19 on School Dropout Rates in Latin America: A Case Study of Ecuador. Journal of Education and Social Policy, 8(2), 35-50. https://doi.org/10.30845/jesp.v8n2p35

Maldonado, L., & Huerta, M. (2022). Interventions to Reduce Dropout Rates: Lessons from Ecuadorian High Schools. Latin American Journal of Educational Studies, 10(1), 17-33. https://doi.org/10.26812/lajes.v10i1.278

CAPÍTULO 6

OBSTÁCULOS EN LA ACTIVIDAD DOCENTE RELATIVOS A LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA-MORAL EN LAS ESCUELAS COLOMBIANAS

Data de aceite: 02/09/2024

María Cristina Arias Arias
Ciudad Escolar Comfenalco- Colombia
https://orcid.org/0000-0002-2919-668X

RESUMEN: La necesidad de formación ética-moral se hace cada vez mas evidente en el ámbito escolar, puesto que se evidencia deterioro en la formación de valores de la sociedad. Por todo lo anterior, el estudio tuvo como propósito principal analizar diversas estrategias que apoyen en las dificultades presentes en la actividad docente relacionadas a la enseñanza de la ética-moral, y al mismo tiempo revisar diferentes tácticas que permitan al docente robustecerse de este componente, de tal forma que le ayude significativamente en la práctica educativa. En cuanto a la metodología se centra en un enfoque cualitativo y se apoya en el método fenomenológico, los informantes clave fueron docentes a los cuales se les aplicó la entrevista en profundidad. De esta forma, se concluye que la enseñanza ética-moral debe ser tomada en serio dentro del contexto escolar puesto que es clave en la formación de ciudadanos ejemplares que se forman desde la escuela.

PALABRAS-CLAVE: Obstáculos, enseñanza, ética-moral, formación docente

OBSTACLES IN TEACHING ACTIVITY ABOUT TO THE TEACHING OF ETHIC AND MORAL IN COLOMBIAN SCHOOLS

ABSTRACT: The need for ethical-moral training becomes increasingly evident in the school environment, since deterioration is evident in the formation of values in society. For all of the above, the main purpose of the study was to analyze various strategies that support the difficulties present in the teaching activity related to the teaching of ethics-morality, and at the same time review different tactics that allow the teacher to strengthen himself in this component. in such a way that it helps significantly in educational practice. Regarding the methodology, it focuses on a qualitative approach and is supported by the phenomenological method, the key informants were teachers to whom the in-depth interview was applied. In this way, it is concluded that ethical-moral teaching must be taken seriously within the school context since it is key in the formation of exemplary citizens who are formed at school.

KEYWORDS: obstacles, teaching, moral-ethical, teacher-training

INTRODUCCIÓN

Con relación a la enseñanza de la Formación Cívica es importante mencionar que hoy en el mundo se hace urgente recuperar la enseñanza cívica. La educación cívica que en el pasado fue parte importante de los contenidos curriculares, erróneamente pasó a verse como un requisito en los marcos curriculares, pero en nuestros días y, en particular, como un desarrollo de la Constitución de 1991 y la subsiguiente ley general de la educación ha vuelto a ocupar un lugar preponderante como medio de remediar la crisis de valores y de ciudadanía que experimenta la sociedad colombiana, crisis que se expresa como aumento del delito y disminución del sentido moral de la existencia. Se insiste en la actualidad en proveer una educación integral que permita el desarrollo social. Por estas consideraciones, es pertinente este artículo porque se ocupa de estudiar las dificultades que se presentan en el aula de clases y generar estrategias que coadyuben en la mejora de la educación. Y así mismo tiene como propósito, generar algunas tácticas que permitan imbuir al docente de conciencia ; de tal forma que reconozca que esta materia es sumamente importante para el buen desempeño de sus funciones en el ámbito escolar. El compromiso cívico se basa, entonces, en el rescate de valores de la sociedad; tales como: el sentido de pertenencia, el cuidado del medio que se habita, el auto aprecio como conciencia de la dignidad de las personas, entre muchos otros aspectos requeridos para la cohesión social. Así las cosas, el objeto específico de este artículo se concentra en la mejora de la calidad de la educación, especialmente de la formación ética. Consiste en elucidar el concepto de la educación cívica, religiosa y moral prevista en los marcos curriculares de la educación básica primaria y media, para obtener una definición clara de la misma y de los elementos que la integran. A partir de la clarificación conceptual de esta área curricular se revisará su práctica generalizada y la eficacia del desempeño en términos de la contribución que hace al desarrollo del alumno y del ciudadano a la luz del examen de los conceptos expresados en el precepto constitucional del artículo 41 de la carta política y el primero de la ley general de educación de 1994. Cuyos contenidos respectivos son:

"En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución."

Propiamente un cuarto de siglo ha transcurrido desde entonces sin que se verifique un efecto positivo de la práctica educativa en este dominio, por cuya razón se requiere examinar lo que se entiende por una concepción integral de la persona humana y los conceptos anejos de dignidad, derechos, obligaciones, etc.

El trabajo que se proyecta en este artículo es un estudio sobre saberes y maneras de comunicarlos (relativos al estadio ético-moral) y no de los factores asociados a la enseñanza conocidos como factores ambientales, técnicos, sociales y afectivos; entre otros. Sin que esta advertencia signifique que se desatenderán estos otros factores, pues, se quiere destacar que no son el centro de atención u objeto principal de la investigación. En este dominio denominado "Educación ética y moral", es preciso identificar las particularidades de los saberes prácticos y determinar los modos de adquirir y transmitir esta clase de saberes; para constatar que no son conocimientos enseñables discursivamente sino mediante ejemplo, acciones y hábitos de comportamiento que se crean y fijan en la conducta por reiteración y costumbre.

Luego de estas clarificaciones se podrá determinar el camino a seguir y los recursos o prácticas correspondientes; tales como el carácter transversal de esta enseñanza que no se limita a actividades en el aula e involucra a los demás profesores e inclusive a los familiares del educando.

Todas esas clarificaciones conceptuales son requeridas y propiamente con el carácter de condiciones sine qua non para la adecuada apropiación de los saberes de cada dominio disciplinario y para estar en posibilidad de transmitirlos a sus discípulos. Al respecto cabe recordar la advertencia hecha por Aristóteles al comienzo del libro primero de la Metafísica, según la cual únicamente pueden enseñar los que saben en el grado más alto del saber, que corresponde al conocimiento del objeto en él mismo y por sus causas; sólo quien conoce las causas de las cosas tiene verdadero saber de ellas y está en condiciones de enseñarlas.

Esta investigación de orden teórico conducirá a identificar las particularidades de la comprensión, adquisición y enseñanza de la ética en el ámbito escolar, y, a partir de dicha identificación, se podrá estructurar un catálogo de obstáculos y dificultades propios de esta enseñanza. Dicho catálogo constituye un referente para la proyección que cada profesor haga de su programa de trabajo en el aula.

Como interrogantes de investigación surgen: ¿Cuáles son las particularidades de la comprensión, adquisición y enseñanza de la ética-moral en el ámbito escolar? Y ¿Cuáles estrategias utilizan los docentes para la mejora de la calidad educativa en materia moral?

El antecedente remoto de este asunto se encuentra resumido en las dos grandes corrientes de pensamiento acerca de la moral puestas en escena por la filosofía griega Antigua bajo la dualidad de la visión socrática, por una parte y, en contraste con ella, la aristotélica. Según el punto de vista de Sócrates la virtud es consecuencia directa del conocimiento y en cierta manera es el conocimiento mismo, por lo cual, llegar a ser virtuoso es el fruto del conocimiento y de allí se sigue que la formación moral se transmite por el estudio. Por otra parte, Aristóteles objeta esa visión y, admitiendo que la formación moral requiere de la educación en cuanto conocimiento, propone que depende ante todo de hábitos que se obtienen por la práctica. Según la visión socrática se llega a concluir que la

persona que obra mal lo hace por ignorancia y antes que castigo requiere educación; Según la perspectiva de Aristóteles, la mala acción es voluntaria y se hace lo malo a sabiendas de lo bueno porque el vicio se interpone y no permite la rectitud de la voluntad. Conforme a esta última visión, la educación moral no se agota en la actividad escolar de la enseñanza de los asuntos, sino que se extiende principalmente a las acciones.

Para el estudio de las dificultades en la enseñanza de la ética-moral que se presentan en el ámbito escolar, se hace necesario hacer un recorrido, por la historia, sobre la concepción de esta materia en la mirada de un filósofo que dedicó buena parte de su vida a discurrir sobre la doctrina moral, puesto que Descartes estima que estudiar la moral y entenderla es fundamental para lograr el contento de espíritu y evitar la desdicha. En este sentido, es interesante estudiar los diferentes conceptos emitidos por filósofos como Descartes y que dan cuenta de la relevancia de tratar los asuntos morales y éticos, debido a que hoy día se les ha restado valor; tanto es así que en las escuelas ya no se ve como una disciplina importante, sino que más la ética-moral es tratada como materia de relleno.

Por esta consideración la moral de Descartes es la del hombre libre que se instruye y despliega las potencialidades de su facultad de discernir lo verdadero de lo falso y el bien del mal. Cuya moral recibe el nombre de moral de la generosidad al suponer la conciencia de esa libertad en uno mismo y en los demás y la disposición a no perderla para siempre ser dueño de sus actos. Similar a los preceptos enseñados por Descartes, para la construcción de la moral provisional, se pretende con la presente investigación, crear unas normas o preceptos que sean clave en la enseñanza de la ética-moral en el escenario escolar; por supuesto, después de haber concretado cuáles son los problemas o los obstáculos que mayormente se le presentan a los maestros para el desarrollo de esta disciplina.

Luego de discurrir sobre los sustentos morales y éticos que sigue Descartes, se puede pasar a revisar algunos conceptos que son clave en este informe:

Ética-moral

De acuerdo con la Enciclopedia de significados en contexto filosófico, la ética y la moral tienen diferentes significados. La ética está relacionada con el estudio fundamentado de los valores morales que guían el comportamiento humano en la sociedad, mientras que la moral son las costumbres, normas, tabúes y convenios establecidos por cada sociedad.

La relación entre ética y moral estriba en que ambas son responsables:

- de la construcción de la base que guiará la conducta humana, determinando su carácter, su altruismo y sus virtudes,
- de enseñar la mejor manera de actuar y comportarse en sociedad.

Aunque ambas palabras suelen relacionarse, remiten a conceptos diferentes.

La palabra ética viene del griego *ethos* que significa ‹forma de ser› o ‹carácter›.

La ética estudia los principios que deben regir la conducta humana al tratar de explicar las reglas morales de manera racional, fundamentada, científica y teórica. Se puede decir que la ética es, en este sentido, una teorización de la moral, que incluso ayuda a definir criterios propios sobre lo que ocurre a nuestro alrededor.

Aunque normalmente la ética respalda o justifica las prácticas morales, otras veces parece entrar en contradicción con estas.

Por ejemplo,

En cualquier cultura se nos enseña que, cuando nos relacionamos con las personas, especialmente al conocerlas, debemos tratarlas con **respeto**. Es decir, usar un lenguaje adecuado a la situación y un tono afable, y evitar confrontaciones innecesarias (Editorial, Equipo (16/11/2023). “Ética y Moral”. En: Significados.com. Disponible en: https://www.significados.com/etica-y-moral/ Consultado: 2 de abril de 2024)

Moral

La palabra moral deriva de la palabra latina *morālis*, que significa ‘relativo a las costumbres’. Por lo tanto, la moral se define como expresiones del comportamiento basadas en los valores y tradiciones de una sociedad.

En otras palabras, la moral es el conjunto de reglas que se aplican en la vida cotidiana y todos los ciudadanos las utilizan continuamente.

Estas normas guían a cada individuo, orientando sus acciones y sus juicios sobre lo que es correcto o incorrecto. Es decir, bueno o malo dentro de una escala de valores compartida por el grupo social.

Educación en valores

El concepto es muy amplio, sin embargo, se pude delimitar explicando que se refiere a todo conjunto de estrategias que tienen como finalidad formar en civismo y en modelos de convivencia basados principalmente en la empatía, el respeto y la igualdad. Otros campos disciplinarios hablan sobre sobre el “qué” y sobre el “cómo”, la educación en valores nos habla sobre el “para qué”.

Como la educación en valores está relacionada con la escala ética y los valores sirven para ordenar las prioridades, también influye sore el modo en el que las personas se fijan objetivos para alcanzar mediante los conocimientos que aprenden en el resto de las materias (Torres, 2016)

METODOLOGÍA

La presente intención investigativa se inserta dentro del enfoque cualitativo que de acuerdo con Mannen (1983) puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado de hechos que se suscitan más o menos de manera natural; y que posee además un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que analiza la realidad en su contexto natural.

En este mismo orden de ideas, Fernández (2017) dice que investigar cualitativamente supone conocer, registrar, narrar y difundir la información sobre la expresión sociocultural de los comportamientos y relaciones de los protagonistas del hecho o fenómeno objeto de estudio. Por tanto, lo planteado por este autor, supone que la investigación realizada busca producir nuevos conocimientos a través de diversas técnicas que dan prelación al estudio cualitativo de los diferentes factores intervinientes en el proceso investigativo.

El método utilizado en esta investigación es el fenomenológico, que de acuerdo con Fuster (2019) está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación

Por tal motivo, se selecciona el método fenomenológico para lograr una interpretación y un análisis coherente con respecto a las interpretaciones relativas a las dificultades que se presentan en el aula a la hora de impartir la ética-moral. Para ello, se cuenta con la participación de algunos docentes de la Ciudad Escolar Comfenalco de Cartagena, que dan cuenta de su diario vivir en la escuela y de las falencias que existen con respecto a la enseñanza de la ética y por el tiempo que se le ha restado en el currículo y que se constituye como el pan de cada día en su actividad y en el desempeño de sus funciones.

Luego, para la obtención de datos o de información verbalizada el instrumento que será utilizado en el desarrollo de la investigación es la entrevista semiestructura, puesto que esta según González (2013) es un recurso que nos permite mediar el conocimiento de alguien que sabe más que nosotros, o que domina cosas diferentes; es un instrumento que nos permite reconocer la importancia de la gente e interesarnos por las narraciones de las personas. Es, además, un medio que se apoya en la curiosidad, la conversación y la escucha.

Por todo lo anterior, se describe que todos los resultados serán obtenidos de acuerdo con las informaciones brindadas por los docentes de la escuela Ciudad Escolar Comfenalco de Cartagena. Y, de acuerdo con las respuestas brindadas por ellos, se agruparán y se catalogarán de tal forma que se permitan encontrar convergencias y divergencias entre

las categorías encontradas en la información presentada por los docentes entrevistados. De acuerdo con el propósito de investigación, puede decirse que este procedimiento de esquematizar la entrevista estructurada es parte fundamental de este estudio o investigación; porque, permite integrar todo el temario descrito en el cuerpo del trabajo, y con base en eso obtener resultados claros de la experiencia fenomenológica.

Además, se debe proveer de claridad suficiente la particularidad de la enseñanza ética en el contexto de la educación formal; haciendo notar que, a diferencia de la enseñanza de las disciplinas científicas , esta contiene un componente práctico que no permite restringirla al acto discursivo y exige del profesorado actuar con corrección e interactuar con sus colegas y sus discípulos en el plano de la convivencia en cuanto personas, porque es su ejemplo lo que mayormente incide en la formación del carácter de sus alumnos. El profesor será visto y emulado por sus estudiantes en cuanto persona. Debemos decir que, sin duda alguna, la educación en general supone uno de los esfuerzos más grandes por superar las dificultades y retrocesos del país, como son: las desigualdades sociales y económicas, la violencia, la contaminación ambiental y el despilfarro de los recursos naturales, es por ello por lo que además de la educación cívica propiamente dicha, se incluye aquí en esta investigación un análisis de la educación ambiental.

"Consideramos que una de las prioridades de la educación básica tendría que ser la formación de actitudes y valores, debido a que la escuela aún se centra en los conceptos más que en las personas" (Cervantes, 2021).

La investigación cualitativa está muy centrada en la comprensión y sobre todo son investigaciones fijadas en los sujetos. Este enfoque utiliza una serie de herramientas para recoger información en el campo, como lo son: entrevistas estructuradas, las guías de observación, los testimonios, historias de vida, entre otros.

Por medio de este enfoque, se recogen las percepciones de las personas, así como los aspectos referidos a su vida cotidiana y a su problemática, que permiten, a la vez, construir significados en la vida de los participantes

RESULTADOS

De acuerdo con el procedimiento implementado en este estudio, los resultados encontrados en el establecimiento de la técnica usada, que se constituye como entrevista, se infiere que se hace urgente la implementación de proyectos que permitan concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la enseñanza de la ética. La mayoría de los profesores, por no decir que todos, son ajenos a esta problemática.

Por otra parte, los informantes claves hicieron notar que a menudo se centra la atención en lo que se consideran las asignaturas básicas y se deja de lado todo lo referente a la educación ética-moral, perdiendo de vista que esta formación cívica se instituye para formar ciudadanos ejemplares que se construyen desde el escenario escolar.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados encontrados se sugiere que la educación cívica en el ámbito escolar amerita ser tratada como una materia especial, tal como lo señala Martínez (2017) es necesario considerar la necesidad de formar a los docentes, educadores, directores y supervisores y otros profesionales afines en teorías, métodos y técnicas de enseñanza ético-moral, para que, llegado el caso, puedan analizar e interpretar su propia práctica o la de otros en sus contextos profesionales con el fin de mejorarla.

En este mismo orden, se pudo evidenciar que es fundamental el papel que cumplen los maestros en la escuela, pues, podrían considerarse como el pilar necesario para que los colegios o lo que refiere al ámbito académico funcione de forma correcta, teniendo presente que su trabajo exige cada vez más compromiso, de acuerdo con la evolución misma del mundo y las nuevas tecnologías.

Se pudo evidenciar, dentro de la investigación realizada, la relevancia de promover desde las escuelas la concientización de la enseñanza ética-moral; y generar espacios en los que se involucre positiva y masivamente a los docentes. Sin que esto signifique recargar al docente en cuanto a la labor que realice dentro de la institución a la cual se encuentre adscrito. crear estos escenarios puede considerarse el primer paso para la concientización de la importancia de esta asignatura en las escuelas.

Una vez finalizada la discusión arrojada de los hallazgos obtenidos se puede resaltar que hay conciencia sobre la dificultad que existe para la enseñanza ético-moral. No es tarea fácil involucrar a los profesores en esta dinámica, teniendo presente que las escuelas se enfocan básicamente en la obtención de un puntaje alto en las Pruebas Saber y olvidan la potencialización de la formación de valores a través de la enseñanza de una disciplina tan valiosa como es la ética.

CONCLUSIONES

La enseñanza ética-moral, hoy día, se instituye como una de las herramientas más poderosas en los ámbitos académicos, para combatir los problemas sociales que se presentan debido al alto índice de delitos que se dan como consecuencia de la poca apropiación de las personas en materia ética. Por ello, el fomento de actividades vincualadas a esta asignatura es necesario para fortalecer la labor que realizan los docentes, que, dicho sea de paso, es esencial para la formación de estudiantes con el más alto sentido ético y moral.

De acuerdo con las interrogantes planteadas: ¿Cuáles son las particularidades de la comprensión, adquisición y enseñanza de la ética-moral en el ámbito escolar? Y ¿Cuáles estrategias utilizan los docentes para la mejora de la calidad educativa en materia moral?, el presente estudio concluye que, de acuerdo con las categorías derivadas, la enseñanza ética debe estar presente en el fortalecimiento pedagógico; e integral y se debe convertir en una asignatura básica en el campo escolar, para que sirva de base en la adquisición de nuevas y mejores estrategias aplicables en el aula de clases; teniendo presente que hay que innovar sobre las estrategias con las que ya cuentan los docentes para impartir la formación cívica.

REFERENCIAS

DESCARTES. *Discours de la méthode*. Texte et commentaire par Étienne Gilson. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1947. p. 10, l. 9.

_________ *Reglas para la dirección del espíritu*. Introducción, traducción y notas de Juan Manuel Navarro Cordón. Madrid, Alianza editorial, 1983

________ *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Introducción, traducción y notas de Vidal Peña. Editorial Alfaguara. Madrid, 1977.

________ *Los Principios de la Filosofía*. Introducción, traducción y notas de Guillermo Quintás. Madrid, Alianza editorial, 1995

________ *Meditaciones acerca de la Filosofía Primera. Seguidas de las objeciones y respuestas*. Traducción de Jorge Aurelio Díaz. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009

_______ *Tratado de las pasiones del alma*, RBA editores, 1994

________ *Cartas sobre la moral, con la correspondencia de Elizabeth de Bohemia, Chanut y Cristina de Suecia*, traducción, introducción y notas de Elizabeth Goguel, La Plata, Buenos Aires, Tucuman, Editorial Yerba Buena, 1945.

_______. *El tratado del hombre.* Introducción y traducción de Guillermo Quintás. Editorial Alianza. Madrid, 1990

Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Revista Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, 1-16

Ceniceros, D. (2003). El profesor como investigador: una perspectiva crítica. Apuntes sobre metodología de la investigación. Universidad Pedagógica de Durango

Duarte, L. (2018). La importancia de la investigación educativa como herramienta poderosa para transformar realidades. Revista Conexiones, 46-58

Fals, O. (1981). La investigación-Acción Participativa. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

Fernández, M. (2017). Investigación en la práctica docente. Universidad de Granada

Fernández, S. Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de investigación en ciencias sociales. La razón histórica, 4-30

González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Revista Uni-Pluriversidad, 24-34

Horman, N. (1950). *Antropología Pedagógica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones

Restrepo, B. (1996). Investigación-acción Educativa y la Construcción de Saber Pedagógico. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana.

CAPÍTULO 7

INDIGENAS SIKUANIS E HIDROCARBUROS: TENSIONES, CONFLICTOS, USO Y TENENCIA DE LA TIERRA DEL BLOQUE PETROLÍFERO RUBIALES

Data de aceite: 02/09/2024

Fredy Alejandro Rebellón Sánchez
Universidad de Manizales

Carlos Alberto Dávila Cruz
Universidad de Manizales

RESUMEN: El desarrollo económico en Colombia se ha consolidado sobre algunos ejes, entre estos, la explotación de recursos naturales no renovables, específicamente, la extracción de petróleo. Los indígenas Sikuani del Resguardo Indígena Alto Unuma – Meta, del municipio de Puerto Gaitán, manifiestan que presentaron afectaciones, las cuales se originaron por no garantizarse la consulta previa libre e informada en espacios decisivos como los procesos de extracción de petróleo en el campo petrolífero Rubiales, ocasionando con esto, tensiones y conflictos por el uso y tenencia de la tierra. Cabe aclarar que los Sikuani de Alto Unuma no solo sufrieron afectaciones en lo tangible, sino también en lo intangible, en su imaginario, su espiritualidad y cosmogonía. Partiendo de una investigación y recopilación documental histórica, se realiza un análisis y descripción del colonialismo que ha sufrido este pueblo (Sikuani del Resguardo), el cual es el caso de estudio; así mismo, se aborda desde diferentes aristas el concepto de espacialidad y territorio y cómo ello influye en estas tensiones y conflictos que se presentaron en su momento.

INDIGENOUS SIKUANIS AND HYDROCARBONS: TENSIONS, CONFLICTS, USE AND LAND TENURE OF THE RUBIALES OIL BLOCK

ABSTRACT: Colombian economic development has been consolidated upon the exploitation of non-renewable natural resources such as oil extraction. The Sikuani indigenous people of Alto Unuma, located in Puerto Gaitán Meta, stated that they suffered damages that originated from not guaranteeing free and prior consultation in various decisive spaces in the oil extraction processes in the Rubiales oil field, thereby causing tensions and conflicts over the use and ownership of land. It should be noted that for the Sikuani community, not only the tangible or physical were affected, but also the intangible, such as their spirituality and indigenous have suffered is carried out. These compromises different parts of Sikuani life, such as the Sikuani space and territory, and consequently, influences the tension and conflicts that arose at the time.

PALABRAS-CLAVE: Colonialismo, espacialidad, territorio, fronteras, indígenas, Sikuani, Alto Unuma, Campo Rubiales.

INTRODUCCIÓN

En Colombia el proceso de la industria de hidrocarburos (exploración, perforación, explotación, transporte y procesamiento) se desarrolla desde comienzo del siglo XX generando una metamorfosis al territorio. Las actividades de la industria del petróleo han afectado la seguridad de los pueblos indígenas exponiendo su cultura y hasta su pervivencia. Más allá de la protección y autonomía dada por la constitución de 1991, estos pueblos originarios siguen siendo frágiles frente a la intervención del entorno que habitan; éste tipo de proyectos han impactado pueblos indígenas en Colombia, para quienes el territorio cobra gran importancia porque les provee la vida, su cosmogonía, creencias, su historia, su relacionamiento, comprende un todo; la madre tierra es considerada un ser vivo y por ello lo que se le haga tiene consecuencias que van más allá del impacto físico. (Burgos, 2006)

Para Calle (2014) la persuasión a la que se ven enfrentados los pueblos indígenas por causa de las empresas privadas en la industria petrolera del país no es de ahora, pues se sitúa cronológicamente con la extinción de los pueblos indígenas, la vulneración sistemática de los derechos humanos y el desplazamiento forzado de sus pobladores con el auxilio del accionar gubernamental. Las empresas petroleras extranjeras adquieren concesiones para explotar grandes extensiones de terreno y es en estos trámites de concesiones en donde se han vulnerado los derechos de los pueblos indígenas agrupados en resguardos, desconociendo la posesión histórica del territorio por medio de las entidades públicas gubernamentales. La extracción de hidrocarburos en Colombia ha llevado consigo una seria de impactos negativos. Cabra, (2014) señala que dentro de los muchos impactos negativos se encuentra el deterioro del ambiente, la militarización, conflictos socio - ambientales y culturales ligados al fenómeno de la globalización económica, posicionando a las transnacionales como una de las tantas maneras de sometimiento, considerando el peso de los mercados y de las políticas de los países en los cuales tienen presencia, afectando a las comunidades en las que se establecen las filiales de estas.

La degradación ambiental, por efecto directo de las actividades petroleras acompañadas de los procesos de colonización, se enmarca como amenaza a la seguridad de las comunidades cuyos territorios y elementales sagrados se ven reducidos. La colonización y la tensión sobre los recursos naturales, es propiciada por los bajos recursos de poblaciones campesinas que buscan nuevas tierras para poblar y al mismo tiempo, estos procesos son la causa fundamental de la degradación ambiental que encarece a las comunidades minoritarias y étnicas, afectando sus fuentes de sustento. La disminución de sus territorios pone en juego la cultura, los valores, tradiciones y sus autoridades. (Burgos, 2006)

Lo anterior obedece a la reciprocidad entre los seres humanos y la naturaleza, la cual es determinada por el modelo de producción. Actualmente se observa que las dinámicas del capitalismo establecen una correspondencia de carácter comercial, donde los recursos naturales son los medios para generar ganancia. De este relacionamiento se destacan puntos de vista que ocupan de manera opuesta a la naturaleza; desde el metabolismo social, que de acuerdo con Martínez- Alier citado por (Crespo & Pérez, 2019) es la equivalencia o representación biológica empleada por Marx para instruir la circulación de las mercancías, entonces, a modo general se podría concluir que es un "canje entre hombre y tierra". Dicho esto, el concepto de metabolismo social se aplica con dos intenciones: la primera, es exteriorizar la dependencia del sistema socio-económico del medio natural para su funcionamiento y la segunda, evidenciar la ligereza de la producción, extracción y consumo de los recursos de la economía que ha sobrepasado la capacidad de soporte y reproducción natural, extendiendo los impactos y conflictos ambientales hacia extensos territorios. (Crespo & Pérez, 2019). Lo ya dicho manifiesta que las actividades petroleras, sísmicas y de explotación, generan impactos y variaciones en el entorno y el ambiente, desencadenando en impactos sobre las comunidades o pueblos que residen en el territorio intervenido. Estas afectaciones fueron posibles de visibilizar desde la comprensión del relacionamiento del pueblo indígena con la naturaleza. Los indígenas no comprenden el petróleo como fuente de riqueza. La literatura y el trabajo de campo lograron exponer su síntesis como un recurso natural imprescindible para la existencia de la naturaleza. Le establecen el carácter de sagrado al sentirlo como "la sangre" de la tierra. Esta contradicción plantea una amenaza a la supervivencia de los pueblos indígenas. Al sentirse amenazados, toma relevancia "la identidad". (Navia, 2019)

> […] lejos de permitir a los pueblos indígenas acceder al desarrollo socioeconómico se someten a una mayor pobreza y a la consecuente violación de sus derechos económicos, sociales, culturales, ambientales y la autodeterminación, con alteración del modo de vida de estos pueblos; en muchos casos se observa el desplazamiento o el destierro de sus territorios originales, convirtiendo a la frontera como espacio para asegurar su sobrevivencia […]. (ÁLVAREZ y RIVERA, 2011: 296) citado por (Cabra, 2014)

El presente artículo presenta una recopilación de información para visualizar el caso del Resguardo indígena del Sikuani Alto Unuma – Meta, al cual se le desconoció la posesión ancestral e histórica en el establecimiento del Campo Petrolero Rubiales del municipio de Puerto Gaitán – Meta, por parte del Ministerio del Interior, siendo el Consejo de Estado de Colombia quien recociera sus derechos. Para la construcción de este, se aplicó la investigación cualitativa con un enfoque histórico hermenéutico y la etnografía como método de investigación.

Finalmente, esta investigación va dedicada a la memoria de Blas Pérez, José Bernardo Granados quienes en vida lucharon por la reivindicación del territorio y sus derechos, a Gregorio Trejos y a los líderes del Resguardo Alto Unuma que continúan con este legado.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

Para esta investigación se aplicó el método cualitativo, puesto que es admisible cuando el tema de estudio no se ha estudiado ampliamente. (Punch 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006) citado por Hernández et al. (2014). Con un enfoque histórico hermenéutico que indaga los significados de la subjetividad de los seres humanos, se acerca a la construcción que hacen las personas sobre la interpretación de su realidad, esta particularidad se centra en las construcciones discursivas de los sujetos. (U Manizales Virtual, 2021).

Las ciencias histórico-hermenéuticas inquieren en redimir la relación entre los sujetos siguiendo como principio la compresión de los procesos comunicativos, cuantificados por la tradición y la historia. Teniendo como interés particular la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales, este enfoque contiene una cohorte de corrientes y tendencias humanístico interpretativas, dicha atención se agrupa en el estudio de los símbolos, interpretaciones, sentidos y significados de las acciones humanas y de la vida social, empleando para esto básicamente métodos establecidos en la etnografía. Una particularidad importante de este enfoque lo establece la investigación bibliográfica. (Ortiz, 2015)

Los métodos establecidos por la etnografía, la cual se define como la "descripción de un pueblo" Angrosino citado por (Alzate & Villamar, 2018) contribuyen a enriquecer la perspectiva subjetiva y singular del método histórico hermenéutico hacia el estudio del sentido colectivo de grupos organizados (Arcia, 2023). Al iniciar el trabajo en la comunidad se debe demostrar que mediante la observación sistemática el grupo de estudio si forma parte de la comunidad y con esto, determinar las características básicas de los miembros de determinados grupos tales como: Las costumbres, actividades sociales, la forma en que la comunidad interactúa y la interpretación de los actos sociales entre otros. Dichos métodos se fundamentan en la observación del participante, entrevistas y finalmente la descripción de la interacción. (Peralta, 2009)

Es importante destacar que, para la investigación se tiene como punto de partida bibliográfica el Plan de Vida del Resguardo Alto Unuma, la consulta previa, libre e informada entre el Resguardo y Ecopetrol, material producto de cartografía social, resultado de entrevistas, registro fotográfico, videos y audios, revisión de prensa, revisión de contenido Web entre otras fuentes. Anexo a esto, se indagaron investigaciones y jurisprudencia de la afectación del petróleo en pueblos y resguardos indígenas en Colombia. Finalmente, se referencia la literatura de investigadores reconocidos de los cuales se argumentan conceptos.

La finalidad de la investigación es demostrar que este resguardo indígena fue afectado tanto tangible e intangiblemente, visibilizando los conflictos producto de estas tensiones, de la imposición de la supremacía del estado colombiano, quien priorizó los intereses económicos sobre el territorio y los derechos de las minorías étnicas.

DOMINACIÓN COLONIAL, LA REALIDAD DE PERVIVENCIA DEL RESGUARDO ALTO UNUMA

Millán (2021), explica que los conquistadores españoles en los primeros doscientos años impactaron a los indígenas de los llanos mediante diversos métodos, entre los más relevantes se encuentran: el esclavismo, puesto que los indígenas eran cazados y llevados a trabajar en plantaciones, empleados como guías para las largas travesías y la disminución de la población mediante masacres, muertes, enfermedades y la mestización. Lo anterior, para citar los impactos físicos; sin embargo, uno de los impactos de mayor trascendencia es la pérdida de algunos elementos culturales, dispersión de los pueblos y pérdida de sus territorios ancestrales, generados por el desplazamiento. A nuestros días, los Sikuani resisten ante los diversos embates de los neo-colonizadores (disidencias y grupos residuales armados, a la agroindustria, el petróleo, entre otros).

En cada tiempo y lugar el sistema sociedad-naturaleza adopta espacialidades distintas, por tanto, las formas desplegadas por las espacialidades son inducidas principalmente en el presente por las convenciones imperialistas de dominación colonial y neocolonial expresadas en cada política de población, uso de los recursos naturales a su alcance, —afín de su reproducción material— y un sistema de dominación transformado en procesos culturales diversos de larga duración. (García, 2008)

Otro de los métodos de colonización fue la desculturización mediante la religión que de acuerdo con Rosalba Jiménez, en el siglo XX los misioneros Monfortianos ingresaron a los llanos del departamento del Meta, quienes promovieron la educación en diversas partes del territorio Sikuani mediante el establecimiento de internados, en los cuales y en ocasiones se le prohibía al niño indígena hablar su lengua materna, a las familias se les imponía asistir a misa, bautizar a los niños, entre muchas actividades de la iglesia católica. (Millán, 2021).

«La descolonización es verdaderamente la creación de seres humanos nuevos. Pero esa creación no puede atribuirse a un poder sobrenatural. La “cosa” colonizada se convierte en un ser humano a través del propio proceso de liberación». *(Harvey*, 2014*).*

(Carvajalino, 2008) apunta a que el requerimiento, la cruz, la capilla, la humillación de los “hechiceros” indígenas, la alocución sobre los salvajes nómades y antropófagos, todos estos dispositivos deben ser tratados como ritos de liminalidad y de construcción de la alteridad. Este espacio ritualmente cerrado es un espacio cargado de significado, un espacio arrancado al espacio restante con el fin de imprimirle las marcas de una cultura particular. Los “límite-fronteras” indígenas llegan a ser emblemas de la cultura misma. Se

pone una diferencia cualitativa entre un lado y el otro del límite. No se trata necesariamente de una frontera territorial, es una frontera social y cultural que sirve para identificar un Ethnos que no está siempre vinculado a un espacio preciso. El límite separa para luego tender a través de su metamorfosis en frontera y establecer una relación al respecto, con este proceso Renán Silva concluye que:" en las sociedades de colonización hispánica y pensando sobre todo en las poblaciones indígenas y negras, deben tenerse en cuenta aquellos elementos relacionados con las formas de "colonización de lo imaginario".

Los indígenas fueron declarados como menores de edad por la ley 89 de 1890 "por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada" y con la cual fueron posicionados con estatus de sujetos a no tener en cuenta, siendo así que los indígenas de los llanos continuaban perdiendo territorio por parte de los colonizadores.

Este fue el destino de muchas poblaciones indígenas de las Américas al enfrentarse a los colonizadores. Designados como «salvajes», fueron considerados parte de la naturaleza, no parte de la humanidad. (Harvey, 2014*)*

De alguna manera, se estaba reincidiendo en los hechos históricos en los cuales los conquistadores masacraban y cazaban indígenas alegando que no eran humanos y eran seres salvajes peligrosos. Es en este momento que reinciden las matanzas y persecuciones e incluso del mismo gobierno, el cual tenía la obligación de protegerlos, sugiriendo a los funcionarios en el Llano, antes de llevar colonos, limpiar la sabana de tigres y de indios; expresando que parte de estas prácticas se conocieron como las Guahibadas. (Millán, 2021).

Para el pueblo colonizado, el valor más esencial, por ser el más concreto, es primordialmente la tierra: la tierra que debe asegurar el pan y, por supuesto, la dignidad. Pero, esa dignidad no tiene nada que ver con la dignidad de la "persona humana". Esa persona humana ideal, jamás ha oído hablar de ella, lo que el colonizado ha visto en su tierra es que podían arrestarlo, golpearlo, hambrearlo impunemente; y ningún profesor de moral, ningún cura, vino jamás a recibir los golpes en su lugar ni a compartir con él su pan. (Fanón, 1961).

Es de gran importancia tener como punto de referencia que durante mucho tiempo el gobierno nacional denominó a la tierra no habitada como baldíos, desconociendo la ancestralidad de quienes mucho antes ya caminaban estos territorios, los seres nómadas que ya casaban en ella, quienes rendirán sus ritos a ella, estos seres humanos que eran guiados por aquellos seres mitológicos y lo que hoy la sociedad racista conoce como "indios" pero que sin lugar alguno son nuestros antecesores. Con esto, el gobierno y los grandes terratenientes aumentan el auge del capitalismo, puesto que trazan fronteras y se potencializa la acumulación sin fin, produciendo las geografías históricas en fronteras mercantiles del capitalismo temprano. (Moore, 2015).

Los *colectivos de seres humanos que se movían de un lado a otro motivados por la caza o desplazándose de tierras exhaustas a otras nuevas y más fértiles, se chocaban de repente imposibilitadas de utilizar tierras que eran consideradas tradicionalmente a su disposición, porque ahora encontraban cercadas y rodeadas de alambre de púa por alguien que las poseía perpetua y absolutamente, aunque no las utilizara. Esto era justificado en la desposesión y erradicación de las poblaciones indígenas «improductivas» para dar paso a los colonizadores «productivos». La exégesis hodierna de esa doctrina en las sociedades capitalistas evolucionadas es la expropiación por el gobierno, arrebatando a su dueño legal las tierras a las que considera que se puede dar mejor uso.* (Harvey, 2014).

Otra de las teorías que cabe incluir, es la del arreglo espacial de David Harvey citada por (Moore, 2015). Esta teoría tiene dentro de sus argumentos que las magnas expansiones financieras de la modernidad están retóricamente asociadas a lo que el Harvey denomina la «acumulación por disposición» y la cual está entrelazada entre la unión de las finanzas, el poder territorial y la desposesión.

Los pueblos indígenas les han transmitido a los colombianos que la concepción del territorio supera totalmente al concepto mercantilista de la tierra para uso, abuso, compra y venta, que se tiene en el mundo capitalista, conciben el uso y manejo de su territorio en relación con la naturaleza, entienden su territorio "como el espacio que los dioses dejaron a la gente para vivirlo, disfrutarlo y cuidarlo. El territorio es el espacio de encuentro y relación entre la gente, sus dioses y los espíritus de los demás *seres vivientes,* que son todas las plantas, animales y minerales. A partir de esta relación se desarrolla pensamiento y conocimiento, se recrea la cultura, la organización social, política y económica, dándole sentido de pertenencia e identidad a los pueblos" (Diaz, 2018).

Los antepasados de los Sikuani, concebían el territorio como un todo, pues de allí nacen, crecen y se desarrolla la vida, el territorio es como la madre que los cuida y les enseña a vivir y a convivir, en él hay un espacio para todos: los animales, plantas, agua y el hombre, el territorio adquiere importancia de acuerdo a las características geográficas y climáticas propias de la región, las cuales a la vez dan origen a su territorio, tienen gran relevancia las estaciones de lluvia y verano puesto que en cada una de ellas hay manifestaciones diversas de naturaleza. (Millán, 2021).

Para lo anterior Moore, (2015) denota que es la naturaleza en tanto nosotros, tanto dentro de nosotros, como a nuestro alrededor. Es naturaleza en tanto flujo de flujos. En pocas palabras, los seres humanos crean medio ambientes y los medios ambientes crean personas —y organización humana—. Una posible alternativa no empezaría ni con los «seres humanos» ni con la «naturaleza», sino con las relaciones que coproducen una multiplicidad de configuraciones de la humanidad en la naturaleza, los organismos y los entornos, vida y tierra, agua y aire. El hecho de que la vida física y espiritual del hombre depende de la naturaleza no significa otra cosa, sino que la naturaleza se relaciona consigo misma, ya que el hombre es una parte de la naturaleza».

La espacialidad como extensión de la praxis humana sobre la corteza terrestre y el medioambiente, revela sus transformaciones históricas a cada paso del devenir social, en cada momento histórico. Identificamos por eso espacialidad con la extensión sociohistórica del desarrollo humano sobre la corteza terrestre y el medioambiente. Con el geo-grafiar de los territorios como consecuencia de los modos de producción, su organización material y sus políticas de población. A cada modo de producción, organización material y políticas de población le corresponden formas de geo-grafiar territorios, sitios y lugares. (García, 2008).

De acuerdo con el antropólogo Rodolfo Stavenhagen, perito de la CIDH el *"territorio ancestral"* y el *"territorio tradicional", "(…) la continuidad histórica de un grupo que durante siglos ha mantenido una identidad y de la cual deriva precisamente su situación actual en el país del que se trate",* mientras que el espacio tradicional es definido como aquel espacio *"(…) que es actualmente imprescindible para que un pueblo indígena acceda a los recursos naturales que hacen posible su reproducción material y espiritual, según sus características propias de organización productiva y social".*

Fronteras Superficiales, del nomadismo al sedentarismo

Para los indígenas del resguardo Alto Unuma, la tierra comienza a darse como propiedad colectiva del clan familiar y es en medida que los antiguos pueblos nómadas comienzan a descentralizarse, la comunidad primitiva horticultora, recolectora y nómada poco diferenciada va cediendo su territorio, surgiendo así el problema de tenencias de la tierra, ya que este tránsito es mediado por la expansión, al limitar el área natural ocupada por los aborígenes, acelera la sedentarización y de otro lado les arrebata la tierra. (INCORA, 1989. Pág. 4,5).

Los indígenas en cuestión practican el nomadismo para practicar la cacería, la pesca, la recolección de productos del bosque, la sabana y la agricultura rudimentaria de la yuca brava, bajo formas comunales o individuales. (INCORA, 1979. Pág. 3). Es aquí, donde empieza la introducción de un régimen de producción mercantil y falta de condiciones para la subsistencia y reproducción generada en el esfuerzo comunal, debido a la expropiación del territorio indígena de manera sistemática y paulatina (INCORA, 1989. Pág. 4,5) (Resoluciones, cartografía, conceptos, colonos, violencia entre otros).

La tenencia de la tierra y la incorporación de la comercialización moderna ha conllevado al extermino de este nomadismo entre los indígenas Sikuani del Resguardo Alto Unuma, esta tenencia de la tierra se ha dado por la ocupación indebida de los colonos en extensas áreas para ser empleadas en la ganadería extensiva, posesión de terrenos con el ánimo de fundarse convirtiéndose en un permanente factor de perturbación al goce de las tierras que han constituido de su hábitat tradicional y la única garantía de su subsistencia física, cultural, cosmogónica, de su futuro y desarrollo autónomo. (INCORA, 1979. Pág. 3)

Para lo anterior Rogerio Haesbaert, se fundamenta básicamente en observar a los cuerpos como territorios vivos e históricos que indican una disquisición cosmogónica y política, en el cual perviven las heridas, memorias, saberes, deseos, sueños individuales y comunes; a su vez, conceptuar a los territorios como cuerpos sociales que se vinculan a una trama de vida y comprendiendo que se puede concluir en una interrupción frente al otro.

En la comercialización moderna de los proyectos desarrollistas que se han impuesto durante todos los periodos de la historia latinoamericana (Conquista, Colonia, independencias, republicas y estados nación) (Torres et al., 2019. Pág. 91), en el ejercicio de la explotación minero-energética en el territorio Sikuani del resguardo Alto Unuma ha conllevado a crear fronteras físicas transgrediendo con el concepto que tienen los habitantes del resguardo sobre el territorio. Estos cercos trazados por la territorialización del estado y las empresas nacionales y transnacionales de explotación de hidrocarburos, restringen la mirada de territorios de estas comunidades nómadas, mientras que los indígenas Sikuani tienen una territorialidad sin límites, pues su condición de vivir y desarrollo es transitar sin restricción alguna y territorializar su territorio a través de sus prácticas guiadas por las leyes de origen.

Entonces, para las empresas petroleras territorializar crea los límites que incluso no son jurisdiccionales del estado-nación, sino que se podrían denominar los límites del capital minero energético, los cuales van rompiendo con el nomadismo y casi que obligando a que los indígenas vayan traspasando a ser sujetos sedentarios. Siendo así, han tenido que adaptarse a su territorio para llevar el nomadismo a una nueva transformación que tiene límite, el cual ya es fronterizo.

Estas culturas han sufrido mucho por la devastación de su territorio, lo vegetal y lo animal, que sufre una metamorfosis del ecosistema logrando que los seres humanos que habitan estos mismos, rápidamente se tengan que amoldar a nuevas formas de vida trasformando la territorialidad, la visión de territorio de esta comunidad, pasando de un antes y un después a la visión del territorio.

De este modo, las empresas están creando unos límites además artificiales, los cuales no hacen parte de los límites de la organización del ordenamiento territorial del Estado – Nación colombiano, sino que es una nueva forma de delimitación más del capital, el cual va originando a su paso unas fronteras del mismo capital y de la estructura minero-energético del país, creando una especie de recorte territorial para las comunidades indígenas.

Es de gran importancia concebir la supresión de orden territorial de las comunidades indígenas nómadas, las cuales están siendo cercados por los entes gubernamentales, contribuyendo a la destrucción de los derechos y las formas de subsistencia tradicionales, conllevando a la perdida de los cantos de las aves migratorias y de nuestros propios cuerpos los cuales, están siendo cercados. (Federici, 2020, Pág. 61, 62,63, 64)

Resguardo Alto Unuma, resistiendo desde los tribunales

Los indígenas Sikuani del Resguardo Alto Unuma tuvieron que recurrir e interponer una acción de tutela[1] para exigir el derecho a la consulta previa, libre e informada contemplada en Convenio 169 de la OIT, del cual Colombia hace parte; los indígenas de este resguardo expresaban que para muchos de los permisos y/o licencias no se habían tenido en cuenta, lo cual había afectado su territorio, su espacio tangible e imaginario, su cultura y ancestralidad.

Es aquí entonces, donde se hace necesario precisar, que para los pueblos indígenas los conceptos son una pequeña parte del lenguaje, puesto que la lengua madre los lleva a la comunicación con los seres del territorio que no se pueden definir pero si corazonar (Arcia, 2023), diferenciándolo de los occidentales, en constancia de esto, es lo que se estipula en varias sentencias, tal es el caso de la sentencia T-693 de 2011, en la que señala que se debe *"ampliar el concepto de territorio de las comunidades étnicas a nivel jurídico, para que comprenda no sólo las áreas tituladas, habitadas y explotadas por una comunidad –por ejemplo bajo la figura del resguardo, sino también aquellas que constituyen el ámbito tradicional de sus actividades culturales y económicas, de manera que se facilite el fortalecimiento de la relación espiritual material de estos pueblos con la tierra y se contribuya a la preservación de las costumbres pasadas y su transmisión a las generaciones futuras"* (Consejo de Estado, 2016).

Si bien es cierto, en Colombia para que una empresa o particular adquieran una licencia ambiental, se requiere una serie de parámetros; para los proyectos de esta magnitud se solicitan ciertas certificaciones específicas que, en este caso, una de ellas es la presencia o no de comunidades indígenas dentro el área a licenciar, es aquí, en este punto en donde inicia el desconocimiento del territorio ancestral del resguardo Alto Unuma. Lo anterior se fundamenta en las cuatro (4) certificaciones[2] que en su momento fueron expedidas por el Ministerio del Interior y en las cuales se afirma "La no presencia de la comunidad Resguardo Alto Unuma".

Para la expedición de estas certificaciones, el Ministerio del Interior argumentó desde temas de orden público hasta la revisión cartográfica omitiendo la visita en campo.

Sin embargo, la sección quinta de la sala de lo contencioso administrativo del Consejo de Estado declaró lo siguiente: No existe certeza de los parámetros adoptados por el Ministerio del Interior para la elaboración de la certificación de 28 de noviembre de 1996, tampoco de las áreas visitadas ni de los participantes en el proceso. En la visita realizada

1. Esta Acción de tutela fue interpuesta por el Abogado Álvaro Armando Niño Pérez quien actuaba como apoderado del resguardo indígena Alto Unuma contra el Ministerio del Interior, Dirección de Asunto Indígenas, Rom y Minorías, y Dirección de consulta Previas, Ministerio Ambiente y Desarrollo Sostenible – Dirección de Licencias, permisos y trámites Ambientales, Autoridad Nacional de Licencias Ambientales ANLA, META PETROLEUM CORP., ECOPETROL S.A., Agencia Nacional de Hidrocarburos ANH.

2. Oficio No. 4993 de 28 de noviembre de 1996, Acta de Verificación de Parcialidades y Comunidades Indígenas en el área de ampliación de Campo Rubiales del 23 de marzo de 2004, OF1O8-9343-DET-10OO del 7 de julio de 2008 y Certificación No. 1311 del 30 de julio de 2014.

el 23 de marzo de 2004, no se recorrió la totalidad del territorio o aérea de influencia, es más se indica que se visitaron 2 puntos *“la comunidad Saravia, punto con coordenadas: N 906.738, E 972.270 y el segundo en cercanías al pozo Rb-34 con coordenadas N 905.952, E 963.458; ambos ubicados en el área de ampliación del Campo Rubiales”,* esto en atención a problemas de orden público, cuestión que no exoneraba a las entidades estatales de realizar una visita completa con acompañamiento de la fuerza pública o una vez cesara la situación de alteración. En la visita realizada del 7 al 12 de mayo de 2008 se indicó que el recorrido por tierra se realizó únicamente por “los vértices del polígono”; la certificación de 30 de julio de 2014 correspondió a un ejercicio cartográfico, sin revisión en campo, en la medida en la que el área de influencia del proyecto no se veían afectada.

Adem*ás*, resulta claro que para la Sala que en las certificaciones expedidas por el Ministerio del Interior no se hace referencia alguna a una verificación en campo que permita señalar con grado de certeza que esta etnia NO desarrollara actividades de uso o costumbres -por ejemplo cultivos o rituales- o transitara en las mismas áreas de interés, atendiendo a la relación especial de las comunidades indígenas con *“territorio tradicional y ancestral”.*

Por lo anterior, el Consejo de Estado le dio la razón al Resguardo Alto Unuma y ordenó a la Dirección de Consulta previa del Ministerio del Interior que se realizara el reconocimiento mediante la certificación sobre la presencia de comunidades étnicas que hacía necesaria la consulta previa. Para con ello confirmar la existencia del asentamiento físico de la etnia Indígena Sikuani, identificando sus sitios sagrados.

De igual manera, dio un plazo de tres (3) meses a partir de la notificación, a la dirección de consulta previa para que realizara las verificaciones de campo con el acompañamiento del ICANH, del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, de CORPORINOQUÍA y de los Capitanes Mayor y Menores de las comunidades que integran el Resguardo Indígena ALTO UNUMA, con el propósito de concluir si existe presencia de esta etnia en los terrenos de Campo Rubiales que operan con sustento en la Licencia Ambiental concedida por la Resolución No. 0233 del 16 de marzo de 2001 y todas sus modificaciones.

Con este mandato se pudo comprobar la existencia de esta etnia en el territorio, lo cual llevó al inicio de la consulta en la que se determinaron las medidas de reparación al impacto físico, cultural, social y económico de las comunidades que conforman en su totalidad el resguardo Alto Unuma. Por otro lado, es importante aclarar que esta decisión del Consejo de Estado fue en segunda instancia, puesto que el Tribunal Administrativo del departamento del Meta el 1° de agosto de 2016 había negado esta acción de tutela.

RESULTADOS

Después de realizar el trabajo de campo y revisión bibliográfica, se logró identificar los impactos no visibles producto de no realizarse la consulta previa y con ello no tener un acercamiento real con el resguardo Indígena Sikuani Alto Unuma – Meta. Por tanto, a continuación, se denotan dichas afectaciones:

- Violación de los sitios sagrados, como cementerios, antiguos sitios de pagamento, el Cerro Venado, el cual es un territorio de ritual sagrado donde los Penajorobinüs[3] antiguamente oían a la venada sagrada, por tal motivo se considera este cerro como la vivienda del venado sagrado y la morichera adjunta al cerro del lugar donde se alimentaba. Por el desconocimiento de la representatividad espiritual por parte de las empresas petrolíferas, este cerro fue afectado físicamente para el desarrollo de las actividades propias de la industria del petróleo. (Resguardo Alto Unuma et al., 2021).
- Afectación de la cosmogonía del pueblo Sikuani, la relación con los seres mitológicos, como los Ainawi, el cultivo de las interacciones armónicas en el territorio, de acuerdo con los sabios y Penajorobinü del resguardo Alto Unuma, por la nulidad de su espiritualidad al no efectuarse consulta previa, para realizarse los ritos por parte de los sabios para pedirle permiso al Aiwi Tsawaliwali[4], quien es la responsable de conservar el agua y sostener la naturaleza: ante la perturbación de este espíritu, con las actividades de sísmica y la reinyección de agua al suelo, una de las manifestaciones de la incomodidad de este ser supremo son los rayos y fuertes lluvias. (Resguardo Alto Unuma et al., 2021).
- La influencia cultural externa por la gran migración de personas ha afectado los ritos, danzas, las plantas sagradas como el yopo y la juipa o capi, plantas que no solo son sagradas por sus propiedades como fármacos, sino por su importancia en los planos social, ritual y simbólico que les permiten establecer contacto con los ainawis para la curación de las personas. Lamentablemente, esto se ha reducido haciendo su práctica cada vez más esporádica y reemplazándose por la influencia de bebidas alcohólicas. (Resguardo Alto Unuma. 2018).
- Ocupación del territorio y exclusión del pueblo Sikuani del resguardo Unuma, siendo por consideración su territorio de origen.
- Impedimentos para desarrollar actividades de caza, pesca y en general el aprovechamiento de las bondades que les provee la madre tierra que de una u otra forma contribuyen al crecimiento, subsistencia, supervivencia y desarrollo cultural.
- Impactos sobre la estructura familiar, procesos de migración hacia el casco urbano de Puerto Gaitán y con ello, procesos de mestizaje.

3. Médicos tradicionales.
4. Culebra gigantesca de 7 colores y 7 cabezas

- Afectación a las prácticas de medicina tradicional por la alteración de los recursos naturales que influyen drásticamente en sus rituales, alimentos, extracción de las plantas curativas y de gran influencia dentro de la comunidad.
- Imposición de la educación occidental en la escuela Rubiales desconociendo el derecho a una educación propia de la cultura del pueblo Sikuani contribuyendo al proceso de aculturación. (Resguardo Alto Unuma. 2018).
- Las rutas de comercio, del intercambio cultural y familiar se han visto afectadas con la actividad petrolera, dadas las mismas restricciones ante el desplazamiento de las comunidades, entre otros a sectores desconocidos e impuestos.
- El contacto con la gran cantidad de personas traídas a la zona directamente por la industria petrolera ha generado cambios en los patrones culturales, como el saludo, la vestimenta.
- La vivienda, los medios de transporte, las prácticas alrededor de los ríos se han visto afectados, vulnerados y explotados, visibilizando con despreocupación la influencia negativa en la pervivencia del Resguardo.
- Los nuevos modelos de vida, el estatus basado en el poder del dinero hace que los jóvenes lentamente vayan perdiendo las capacidades y habilidades que los distinguían como hombres y mujeres Sikuani, donde prefieren trabajar en la industria petrolera o en otras actividades que son remuneradas con dinero, expresando que es muy importante el papel del dinero en el abandono de las actividades económicas tradicionales. (Resguardo Alto Unuma. 2018).

DISCUSIÓN

El Resguardo Indígena Alto Unuma Meta, finalmente pudo demostrar ante los estrados judiciales la afectación a su territorio en forma física y ancestral a la raíz del desconocimiento del Estado nacional para declarar un territorio no habitado por un pueblo indígena, dejando de lado su culturalidad, tradición, oralidad y nomadismo, violándole el derecho a la consulta previa libre e informada para proyectos de extracción de recursos naturales no renovables del subsuelo. Siendo aún más contradictorio cuando este caso de estudio no ha sido el único en Colombia, por citar algunos casos, se encuentra que los pueblos indígenas tuvieron que interponer acciones legales para el reconocimiento de sus derechos, tal es el caso los pueblos Bari[5], Emberá[6], Papioco y Achagua[7].

Si bien, los pueblos indígenas no se oponen al desarrollo del Estado colombiano, pero, piden las mínimas garantías que les permitan pervivir en el tiempo; en el estudio se pudo comprobar las falencias del Estado con respecto de la determinación de que, si efectivamente un territorio es ancestral o no, generando con ello las tensiones y conflictos en el territorio del resguardo Alto Unuma; que han tenido que librar en el pasado y que se lograron visibilizar en esta investigación.

5. Sentencia T-880 de 2006
6. Sentencia 769 de 2009
7. Sentencia T-693 de 2011

Cabe resaltar que no se puede "satanizar" a la industria del petróleo por este tipo de circunstancias, pues finalmente el Estado colombiano mediante sus ministerios, es el encargado de garantizar la pervivencia física y cultural de las minorías étnicas en Colombia y del mismo modo garantizar el desarrollo de este. Sin embargo, no se puede desconocer que cada territorio a su vez cuenta con formas propias de expresión, con prácticas que aportan a la pervivencia, con productos que sustentan a sus habitantes y con construcciones para administrarlo**.**

Entonces, la clave de un desarrollo sostenible y sustentable se asegura cuando somos conscientes que en la administración de lo público priman los intereses particulares, se entra en crisis perjudicial, logrando mutaciones nefastas para quienes habitan el territorio y para el propio espacio habitado. Esas transformaciones negativas se dan cuando unas élites codiciosas y en gran mayoría, acumulan espacios de forma fraudulenta y violenta, que finalmente son de todos, entre tanto las mayorías van perdiendo el control del territorio y con ello su pervivencia. (Díaz, 2018)**.**

REFERENCIAS

ALZATE, L. C.; VILLAMAR, M. del C. V. Etnografía dentro y fuera de los estudios migratorios: una revisión pertinente. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/sec.v20i2.53057. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/53057. Acesso em: 25 ago. 2023.

Arcia, J. (2023) Evaluación del articulo publicable: Indígenas Sikuani e Hidrocarburos: tensiones, conflictos, uso y tenencia de la tierra del bloque petrolífero Rubiales. [Artículo de postgrado, Universidad de Manizales].

Burgos, Ana. (2006). "Petróleo e indígenas en Colombia, una mirada desde la seguridad humana". Desafíos, (15): pp. 389-418. Bogotá (Colombia)

Cabra, Diana. (2014). "Megaproyecto petrolero y violación de derechos humanos en el caso de la comunidad indígena Uwa". Jurídicas. No. 1, Vol. 11, pp. 206-223. Manizales: Universidad de Caldas.

Crespo-Marín, Zulma, & Pérez-Rincón, Mario. (2019). El metabolismo social en las economías andinas y centroamericanas, 1970-2013. *Sociedad y Economía*, (36), 53-81. https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.5866

Calle Alzate, Laura. 2017. "El Espejismo De La autonomía indígena: Mirada a La situación De Una Comunidad En La Orinoquía Colombiana". *Deusto Journal of Human Rights*, no. 12 (December), 71-96. https://doi.org/10.18543/aahdh-12-2014pp71-96.

Carvajalino. A. (2008). Aproximación a la construcción del Paisaje Caribe en Curso En J. Elías – Caro (Ed). Hombre, Espacio y Medio Ambiente: Trilogía de Reflexión para el Desarrollo. (pp. 147-180). Editorial Unimagdalena

Consejo de Estado. (2016). Sentencia 2016-00507

Díaz. J. (2018). El Territorio no es una Mercancía. Recuperado el 20/02/2023 de https://colombiaplural.com/territorio-no-una-mercancia/

Fanon F. (1961). *Los Condenados de la Tierra.* (Campos J. Trad.; 1ra ed.) Fondo de Cultura Económica México (Trabajo Original publicado en 1961)

Federici. S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes.* Catalán. M.A. Trad.; 1ra ed.) Traficantes de Sueños (Trabajo Original publicado en 2019)

García. A. F. (2008). Espacio y Medio Ambiente: Transformación en Curso En J. Elías – Caro (Ed). Hombre, Espacio y Medio Ambiente: Trilogía de Reflexión para el Desarrollo. (pp. 11-39). Editorial Unimagdalena

Harvey D. (2014). *Diecisiete Contradicciones y Fin del Capitalismo.* (Madariaga J.M. Trad.; 1ra ed.) Traficantes de Sueños (Trabajo Original publicado en 2014)

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P. (2014). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.* Sexta edición. McGRAW – HILL /INTERAMERICANA EDITORES S.A. DE C.V.

Instituto Colombiano de Reforma Agraria Incora**.** (1978) Resolución 0183/1978. Por el cual se constituye como reserva especial un terreno baldío con destino a la población indígena Guahibo y Piapoco que habita sobre la margen derecha de los ríos Tiyaba y Vichada.

Instituto Colombiano de Reforma Agraria Incora**.** (1989) Resolución 039/1989. Por el cual se le confiere el carácter legal de resguardo a una parte de los terrenos que conforman la reserva indígena conocida como Unuma, en favor de la población aborigen guahibo y piapoco, asentada en jurisdicción del corregimiento de San José de Ocuné, comisaria del Vichada y municipio de Puerto Gaitán, Departamento del Meta.

Millán, M. (2021) PUEBLOS INDÍGENAS DEL LLANO SOBREVIVIENTES A UNA Y MIL COLONIZACIONES. El caso de los Sikuani de Wacoyo. Puerto Gaitán Meta

Moore J.W. (2015). *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital.* (Castro J.M. Trad.; 1ra ed.) Traficantes de Sueños (Trabajo Original publicado en 2015)

Navia, Ángela. (2016). “Pueblos Indígenas en Colombia: Entre el petróleo y la Supervivencia Étnica. Estudio de Caso del Pueblo Cofán”. Dialogo Andino, (60): pp. 127 - 139.

Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques de la investigación en las ciencias en las ciencias humanas.* Primera edición. Ediciones de la U

Peralta Martínez, C., (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, (74), 33-52.

Resguardo Indígena Alto Unuma (2018), Formulación de impactos Resguardo Indígena Alto Unuma, Consulta previa con Ecopetrol.

Resguardo Indígena Alto Unuma, Ecopetrol, Fundación Siglo XXI. (2021). *Plan De Vida Waja Nakua*

Torres – Solís M & Ramírez – Valverde, B. (2019), Buen vivir y vivir bien: alternativas al desarrollo en Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos, (69), 71-97 https//dor.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106

Universidad de Manizales Virtual, (2021) 10 ago 2021 0601 p m Bogotá ID 556 689 2732 [Video] Youtube https://www.youtube.com/watch?v=tJQX9TI9--I

PERCEPCIÓN SOBRE LAS OPORTUNIDADES DE IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES EN UNA EMPRESA MEXICANA DEL SECTOR DE TECNOLOGÍA

Fecha de envío: 11 de julio de 2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Alejandra Lucero Moreno Maya
Universidad Panamericana

María de los Ángeles Maya Martínez
Universidad Autónoma del Estado de México UAEM

RESUMEN: Introducción: La investigación tiene como **objetivo** presentar la percepción de hombres y mujeres de diferentes generaciones y posiciones de la organización, sobre la igualdad de oportunidades en salarios, promociones, ocupación en cargos de jefatura, entre otros. **Metodología:** investigación de tipo cuantitativa, el instrumento de investigación fue un cuestionario que cuenta con 34 preguntas cerradas, aplicado en línea a una muestra representativa con un nivel de confianza del 90%. Sobre un total de 261 casos, de los cuales 130 son mujeres y 131 son hombres, se identificaron los siguientes **resultados**: en relación con los **salarios**, 75% de los encuestados perciben que los salarios son iguales para hombres y mujeres, sin embargo hay diferencias en cuanto a la percepción por sexo y generación; sobre las **promociones**, 50% de las mujeres percibe que tienen menores oportunidades que los hombres en las promociones dentro de la empresa; sobre la oportunidad de estar en **cargos de jefatura**, un poco más de la mitad del total de los colaboradores considera que mujeres y hombres tienen las mismas oportunidades; sin embargo, existen diferencias por sexo ya que 41% de las mujeres y 74% de los hombres suscribe esta posición. Se identificaron las siguientes **conclusiones**, en general los encuestados perciben igualdad de oportunidades en los rubros presentados, sin embargo, las mayores desigualdades son visualizadas en la ocupación de jefaturas y las promociones, asimismo hay diferencias significativas entre las opiniones de los sexos, ya que los hombres tienden a percibir en menor grado las desigualdades.

PALABRAS-CLAVE: Género, Talento femenino, Mujeres STEM, igualdad de oportunidades, mujeres en posiciones de jefaturas.

PERCEPTION OF EQUAL OPPORTUNITIES FOR WOMEN AND MEN IN A MEXICAN COMPANY IN THE TECHNOLOGY SECTOR

ABSTRACT: Introduction: The **objective** of the research is to present the perception of men and women of different generations and positions in the organization, about equal opportunities in salaries, promotions, occupation in leadership positions, among others. **Methodology**: the research was quantitative, the research instrument was a survey with 34 closed questions, applied online to a representative sample with a confidence level of 90%. On a total of 261 cases, of which 130 are women and 131 are men, the following results were identified: in relation to salaries, 75% of respondents perceived that salaries are equal for men and women, however there are some differences in terms of perception by gender and generation; regarding promotions, 50% of women perceived that they have fewer opportunities than men in promotions within the company; regarding the opportunity to be in leadership positions, a little more than half of the total number of employees consider that women and men have the same opportunities; however, there are differences by gender since 41% of women and 74% of men subscribe to this position. The following **conclusions** were identified: in general, respondents perceive equal opportunities in the areas presented; however, the greatest inequalities are seen in leadership positions and promotions, and there are significant differences between men and women opinions, in this case men tend to perceive less inequalities.

KEYWORDS: Gender, female talent, equal opportunities, women in leadership positions, women in STEM.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se presentan los principales resultados de una encuesta realizada al personal de una empresa global ubicada en México del sector de tecnología. Se identificaron las percepciones que tienen las mujeres y los hombres sobre las oportunidades que existen en la compañía para avanzar en su trayectoria profesional hacia una posición de mayor jerarquía, tomando en cuenta las siguientes temáticas: salario, promociones, formación y las oportunidades para estar en cargos de jefatura.

Se eligió a una empresa de tecnología como ejemplo para mostrar algunos paradigmas sobre la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, ya que este sector históricamente está conformado en su mayoría por hombres y el dinamismo del sector dificulta la permanencia de las mujeres.

Las empresas se encuentran ante el reto de atraer talento femenino en las carreras STEM, por sus siglas en inglés: S: ciencia; T: tecnología, E: Ingeniería; y M: matemáticas, ya que en el ámbito laboral existen pocas mujeres con experiencia en este ámbito. Los países de la OCDE con mayor porcentaje de mujeres en carreras STEM son Colombia (32%) y Chile (10%) (OECD: 2018). En México sólo 38% de las mujeres estudian una carrera STEM (UNICEF, 2023).

Sólo 29% de las personas que trabajan en STEM son mujeres, aun cuando se están graduando y acceden a más trabajos en este ámbito, la mayoría se encuentra en las posiciones iniciales y todavía les falta un camino por recorrer para llegar a los puestos de mayor jerarquía (UN Women, 2024). Existe el interés por parte de las organizaciones para atraerlas y formarlas, haciendo también algunos cambios culturales y estructurales al interior para favorecer su inclusión.

La integración de mujeres en carreras STEM en el ámbito laboral tiene un impacto positivo en la competitividad, porque se incorpora una perspectiva diferente que da lugar a la innovación y potencializa la solución de problemas promoviendo la creatividad en los equipos de trabajo (IMCO, 2023).

En México se están graduando más mujeres de las universidades, 56.97% en comparación con un 43.03% de los hombres (Gaceta UNAM, 2023), pero su elección de carrera se enfoca principalmente en las áreas tradicionalmente consideradas femeninas y en donde perciben que pueden tener más flexibilidad de horarios, así como jornadas laborales más cortas, o bien aquellas vinculadas con el tema de cuidado o servicios (IMCO, 2022).

Las cinco profesiones elegidas por las mujeres: 96% formación docente en educación básica, nivel prescolar, 91% formación docente en otros niveles educativas, 83% trabajo y atención social, 82% diseño industrial, de moda o interiores, 80% orientación e intervención educativa. Las carreras elegidas por los hombres: 88% ingeniería de vehículos, barcos y aeronaves, 86% ingeniería en electrónica, automatización y aplicaciones mecánica-eléctricas, 80% ingeniería en electricidad y generación de energía, 79% desarrollo de software, 78% ciencias de la computación (Álvarez, 2024).

como: educación (97%), enfermería (79%), psicología (76%), administración (58%) y derecho (50%), en comparación con la elección de estudiar alguna ingeniería, oscilando entre un 7% y 2% de participación (Zabludovsky: 2015).

Lo anterior es un reto para las compañías que buscan integrar talento femenino con perfiles STEM, ya que 29% de los egresados de este campo son mujeres (UN Women, 2024), por lo que se infiere que una de las razones del poca interés para elegir estas profesiones son algunos paradigmas de género relacionados con el trabajo en los sectores de tecnología, construcción, minería, etc., así como los retos de las empresas a nivel estructural, cultural y de gestión de talento para promover su inclusión y darles la bienvenida.

TEORÍA

El estudio se orientó en torno a dos grandes referencias del contexto mundial y del país. En primer lugar, en tiempos de globalización y de aceleración de los cambios sociales y tecnológicos, y en segundo, la democratización de las instituciones, para contextualizar el rol de las mujeres en el ámbito laboral y en específico en las profesiones STEM.

La desigualdad en las relaciones laborales entre hombres y mujeres sigue presente, así como, su integración en posiciones de mayor liderazgo en las organizaciones. Se identifican algunas creencias y estereotipos relacionados con su rol en la vida pública y privada, ya que siguen prevaleciendo los papeles tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres, que pueden ser un desafío para incluirlas en la alta dirección.

Estudios disponibles, así como movimientos de opinión pública y social siguen sosteniendo que las mujeres son sujetos de discriminación, aun en condiciones privilegiadas como las que se presentan en el sector formal de la economía, y en particular en la iniciativa privada y en las grandes empresas.

Considerando este contexto, la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres fue planteada por las Naciones Unidas como una meta del Desarrollo Sostenible al año 2030 (ONU México: S/F), como parte de la Agenda del Milenio, que integra el desarrollo económico con el humano y hace de la educación una de las bases del desarrollo sostenible.

La igualdad entre hombres y mujeres está presente como una meta de escala mundial, tanto en las políticas y programas gubernamentales como en la sociedad civil y la iniciativa privada. La ONU reconoce que históricamente las mujeres han sido discriminadas, por lo que es necesario tomar acciones que eliminen la desigualdad y disminuyan las brechas existentes entre las mujeres y los hombres, de manera que se sientan las bases para una efectiva igualdad de género. Sin olvidar que la desigualdad que *de facto* padecen las mujeres puede agravarse en función de la edad, la raza, la pertenencia étnica, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, entre otros aspectos que conforman su identidad (ONU Mujeres México, 2015).

Es importante resaltar que no se trata de que hombres y mujeres sean iguales, sino que en la sociedad exista igualdad en el trato, en el acceso a las oportunidades tanto en el ámbito público como en el privado (ONU Mujeres México, 2015). Ya que es un principio de humanismo que se sustenta en el respeto y la integridad de la persona.

Los esfuerzos para incluir a la mujer en la economía de los países se hacen presentes tanto a nivel global y regional, sin embargo, depende de cada uno generar las condiciones adecuadas para lograr un cambio. A modo de ejemplo, el W20 tiene como propósito integrar de manera permanente el tema de la participación económica y empoderamiento de las mujeres a los objetivos del G20 abordando temáticas como la inclusión financiera, inclusión digital e inclusión al mercado laboral, para disminuir la brecha de género (G20 Germany, 2017).

La integración del talento femenino en las carreras STEM es importante porque: 1) incorporarla en la fuerza laboral, ya que ahí se concentran algunos de los empleos de más rápido crecimiento y mejor remunerados, la OCDE prevé que para el 20230, 80% de los empleos más solicitados serán reemplazados por posiciones para egresados de carreras STEM, 2) promover la diversidad en la fuerza laboral, 3) formar perfiles flexibles, resolutivos y adaptables al contexto cambiante que se está viviendo, 3) Impulsar beneficios sociales y económicos, 4) reducir la brecha de género en STEM, etc. (PNUD, 2024).

La inclusión de mujeres para elegir y estudiar una carrera STEM necesita iniciarse antes de decidirse por una carrera profesional. Desde la infancia pueden surgir algunas diferencias que al paso del tiempo se reflejan en disparidades profesionales en el mercado laboral entre las mujeres y los hombres (IMCO, 2022), y al momento de la elección pueden surgir algunas limitantes y desafíos que las llevan a estudiar en otra área como:

- El interés de las personas por estudiar una carrera STEM es diferente entre hombres y mujeres, ya que se tiene la expectativa que ellos prefieran una educación enfocada en estas carreras, más que las mujeres. Por ejemplo, las niñas y los niños tienen distintas aspiraciones profesionales: 7.7% de los niños desearía ser ingeniero, 6.7% elegirían administración de empresas, 6% medicina y 5.5% las TIC. En el caso de las niñas, 15.6% quisieran ser médicos, 9.4% maestras, 5% administradoras de empresas y 4.6% abogadas (IMCO, 2022).
- La influencia de los padres sobre sus hijos al momento de elegir una carrera, ya que esperan que los hombres se formen en STEM porque tienen la expectativa de que trabajen en el futuro en sectores donde se tiene un mayor desarrollo laboral y una mejor retribución, lo cual es diferente de lo que esperan de sus hijas, aun cuando ellas puedan tener mejores evaluaciones en las áreas de matemáticas (Moreno, 2024).

En México, 11% de los padres esperan que sus hijas trabajen en carreras STEM, a diferencia del 33% de quienes tienen la expectativa de que sus hijos tengan un trabajo en esta área. Se puede inferir sobre este hecho que los padres tienen ciertos estereotipos relacionados con la integración de hombres y mujeres en el ámbito laboral (Moreno, 2024).

- La elección de carrera es otro factor importante que da cuenta de la poca presencia de mujeres en STEM. Uno de los motivos por los cuáles las mujeres no la elijen, es a causa de las creencias existentes relacionadas con los roles asignados a los hombres y a las mujeres en la sociedad, así como, los estereotipos construidos socialmente sobre los estudios universitarios relacionados con estas carreras (Moreno, 2024).

Una de las diferencias que se puede presentar entre mujeres y hombres al elegir una profesión es el salario, ya que los hombres tienen a estudiar una carrera STEM, la cual se asocian con mayores ingresos, mientras que una mujer decide estudiar educación, humanidades, artes, etc., las cuales podrían tener un menor ingreso, situación que da lugar a la brecha salarial de género (IMCO, 2022)

La inclusión de la mujer en el ámbito laboral es un desafío que integra diferentes aristas como: la social, económica y cultural. En un estudio realizado por *Manpower Group* Argentina, IAE *Business School* de Argentina y MAREA *Consulting* en México a más de 2,000 ejecutivos en Latinoamérica, se hicieron evidente algunos retos que la mujer está viviendo para crecer en la organización. Los líderes reconocen su integración en la empresa como una ventaja competitiva y una propuesta ganadora para el futuro del trabajo, pero pocas han logrado su inclusión en los puestos de liderazgo, algunas de las razones fueron: 72% considera que falta promover una cultura inclusiva, 65% menciona la existencia de sesgos y prejuicios sobre su rol en la empresa y 60% comparte que hay poco interés genuino y compromiso de la dirección general, así como del comité directivo para respaldar la promoción de mujeres hacia posiciones de liderazgo (IAE, Manpower y MAREA, 2021).

Los sesgos, estereotipos y prejuicios pueden considerarse una de las principales barreras que limitan el crecimiento de las mujeres a posiciones de la alta dirección, porque impactan en la forma de ser y actuar de la gente, y puede sesgar su objetividad al momento de tomar una decisión sobre la trayectoria profesional o contratación de alguien. A su vez, los sesgos inconscientes generan comportamientos que privilegian o afectan a las personas, lo cual se ve reflejado en el crecimiento, o bien, en el avance de la carrera profesional (Gómez et al., 2019).

Un estereotipo de género se refiere a una creencia compartida socialmente acerca de los roles asignados a las mujeres y a los hombres en una sociedad (construcción social). Cuando estas construcciones sociales se someten a un cambio y transformación en una cultura organizacional o en la sociedad, conllevan un cambio en el propio significado del estereotipo (Lupano y Castro, 2010), lo cual puede dificultar la inclusión de una persona a una posición, porque no se cumple con las características, resultado del estereotipo que tiene la persona que tomará la decisión, y cree que son necesarias para la contratación o promoción (Moreno, 2024).

Otro desafío presente es la cultura de un país que puede ser un catalizador para su desarrollo, pero también es una barrera, para impulsar o frenar su crecimiento en las empresas, porque es un espejo de la cultura organizacional que transmite las creencias sobre el rol de las mujeres en la familia y en el trabajo.

En el ámbito laboral las mujeres representan 32.4% de las posiciones en la alta dirección (MacQuivey, 2023) y los sectores en donde tienen mayor participación en estos puestos son: el sector de educación y servicios sociales (41%), salud (41%) y hotelería (33%). Lo anterior refleja la tendencia de la “feminización” de ciertos sectores de la economía. En contraste con los sectores con menor participación de mujeres y que se han denominado “masculinos” como: minería (12%), construcción e inmobiliaria (18%) y los sectores de transporte, fabricación y tecnología con 19% (King y Lagerberg, 2015).

El sector de la tecnología es percibido con una cultura masculina, en donde algunas mujeres se pueden sentir que no pertenecen a la organización, por ejemplo, pueden estar sujetas a situaciones de humor sexista en su lugar de trabajo. O bien, no se sienten cómodas o seguras al externar su opinión, por lo que les resulta complejo hacer que su voz se escuche. Algunas han buscado la forma se sobrevivir en este entorno, tratando de "actuar como uno más de los hombres" y aceptar la discriminación de género, para sentirse parte del equipo (Catalyst, 2015).

Las mujeres en industrias de alta tecnología, petróleo y gas, química y energía tienen mayor probabilidad que los hombres de iniciar en el ámbito laboral en un puesto de trabajo más bajo, una vez trabajando algunas externan sentirse ajenas, la mayoría no tiene modelos femeninos de referencia y pueden experimentar evaluaciones de desempeño poco objetivas y vagas por parte de sus líderes (Catalyst, 2015).

La participación de la mujer en carreras STEM es del 26%, sin embargo, un dato que ocupa a los líderes de las empresas es que entre los cinco y siete años de estar trabajando en este campo (Gibbons, febrero 2024), 40% del talento femenino con este perfil abandona la fuerza laboral (GOTARA, 2023).

Gibbons (febrero 2024) le nombra *la tubería con fugas* al hecho de que la mujer abandona sus roles en la ciencia, ingeniería y tecnología, porque se pierde talento valioso que frena la innovación, el progreso de las organizaciones y perpetua la desigualdad.

Algunas causas por las que algunas deciden irse son (GOTARA, 2023):

1. la sensación de sentirse poco valoradas o explícitamente las personas en la empresa se lo hacen sentir, a través de comportamientos en el lugar de trabajo, o bien, en su percepción de cómo es tratada por el equipo o por su líder.

El sentirse poco valoradas es más frecuente en la industria de la tecnología (27%) y el campo de la ingeniería (25%). Algunos testimonios que dan cuenta de este hecho: "No me invitan a las reuniones en las que soy la experta y necesito que se escuche mi voz. ¿Cómo puedo corregir esta situación?" "Soy la única mujer en el equipo ejecutivo y sigo siendo la única a la que se le pidió que ordenara el almuerzo para el equipo. Estoy cansada de asumir tareas administrativas como alta ejecutiva, cuando mis homólogos masculinos no lo hacen"

2. líderes que no les dan apoyo, este hecho puede significar varias cosas, desde una falta de retroalimentación para su crecimiento, o bien, oportunidades limitadas para darle visibilidad con altos ejecutivos y clientes clave, hasta un comportamiento en donde el líder se atribuya el mérito de su trabajo realizado por ella.

Algunos testimonios que dan cuenta de este hecho: "No toman en cuenta mi opinión cuando se trata de tomar una decisión, y cuando externo lo que pienso, se toma como una ocurrencia" "No me da la facultad de tomar decisiones, ni siquiera aquellas relacionadas con mi equipo. Me dice qué hacer y cómo hacerlo. En ocasiones, mi jefe directo es agresivo conmigo".

3. Comportamientos o comentarios sexistas o de exclusión en el lugar de trabajo, los cuales pueden mostrarse como: lidiar con compañeros de trabajo que no las apoyan, políticas que impactan negativamente a las mujeres más que a los hombres, o normas culturales que no las apoyan.

Algunos testimonios que dan cuenta de este hecho: “Mi compañero con quien trabajo estrechamente no viene a mí directamente, sino que siempre pasa a través de mi jefe. ¿Cómo puedo desarrollar una mejor relación de trabajo con mis pares?” “Tú eres ingeniera, debes manejar muy bien el Excel, entonces, te toca trabajar el documento en las juntas”.

4. Falta de oportunidades de crecimiento, las cuales referiste a través de ofertas para aprender diferentes aspectos del negocio, acceso a programas para mejorar ciertas competencias, adquirir o perfeccionar habilidades para asumir más responsabilidades, acceder a tareas exigentes o moverse lateralmente o hacia arriba en la organización.

Esta situación se presenta cuando la mujer percibe que las personas a su alrededor están creciendo y ella ve pocas oportunidades, o bien, sigue estancada en la misma posición.

Las causas presentadas dan cuenta de algunos desafíos que tienen las mujeres en carreras STEM para crecer en la empresa, o bien, para navegar en la cultura organizacional de la compañía, un dato interesante para destacar es que se desmonta la creencia de que la mayoría de las mujeres deja a las empresas por dedicarse a la familia.

Los desafíos que algunas mujeres en STEM navegan a lo largo de su trayectoria profesional para crecer hacia una posición de la alta dirección, muestran el impacto de los estereotipos y las creencias sobre su rol en carreras profesionales de este campo, dejándose ver un problema sistémico (ver gráfico 1).

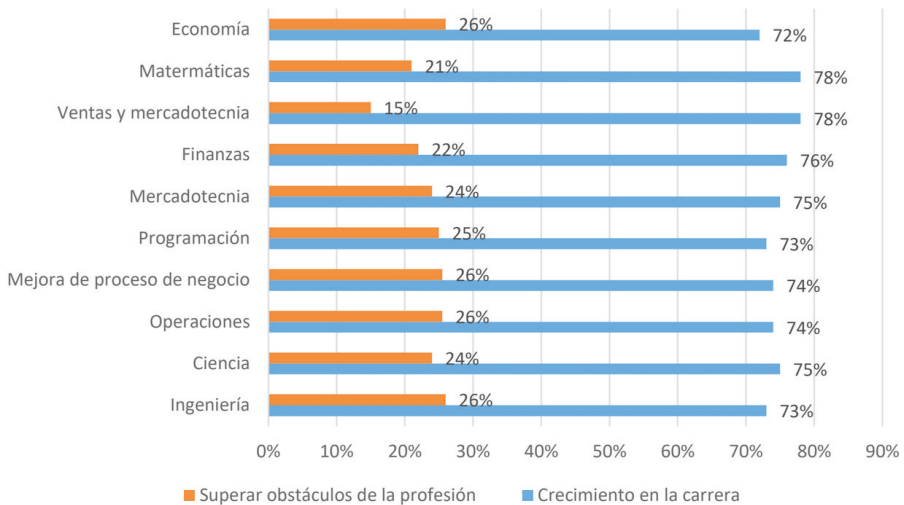



Gráfico 1: Crecimiento profesional Vs desafíos en el avance de carrera por profesión
Fuente: 7. GOTARA, (2023): The unspoken reality of the gender gap in STEM, Vol.3. Industry Report.

En la gráfica 1 se observa que la mujer tiene desafíos en su carrera independiente de la profesión en la que este laborando, lo que puede generar retos en la retención en general para las empresas. Esto pone de manifiesto que las mujeres de todos los campos dedican más tiempo y energía en cómo superar los obstáculos, por lo que se enfocan menos en su desarrollo y crecimiento profesional.

El retraso político y social relacionado con la inclusión de la mujer, en este caso, en el ámbito laboral, refleja una sociedad y una cultura que se resiste en transformar los estereotipos tradicionales sobre el rol de las mujeres y de los hombres en la vida pública y privada (Bernal y Moreno, 2017). Es importante reconocer la desigualdad de oportunidades que existe entre las mujeres y los hombres en diferentes ámbitos como el laboral, familiar y social, para poder construir y promover ambientes con una cultura inclusiva.

En el caso de las empresas en México, se ha avanzado en términos de las políticas de equidad de género, de promoción del talento femenino y de nuevos esquemas para el liderazgo inclusivo, pero todavía es necesario seguir trabajando para lograr la igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres en el ámbito profesional.

Se ha demostrado que las acciones estratégicas que están bien pensadas impulsan la integración de las mujeres, fomentan la inclusión, cuestionan los prejuicios, brindan oportunidades de crecimiento y promueven iniciativas para retener el talento femenino, lo cual tiene un impacto en las organizaciones porque acelera su avance y se impulsa la igualdad de género (Gibbons, febrero 2024).

Ejemplos de empresas para incluir talento femenino con un perfil STEM

Una compañía mexicana del sector cementero da cuenta del compromiso y el interés de sus líderes para integrar a más mujeres en profesiones STEM. En su estrategia de atracción de talento, impulsó un programa para jóvenes, en dónde los líderes de Recursos Humanos tenían la encomienda de integrar a un porcentaje de mujeres que cumplieran con los requisitos de la convocatoria y el proceso de selección, al paso de los años, han involucrado el talento femenino a la empresa y poco a poco han crecido en la compañía.

La empresa realizó diversos cambios a nivel estructural, cultural y talento, para respaldar el esfuerzo que hicieron al integrar talento joven en una industria percibida como tradicional y meramente masculina.

La escuela de Electricista para mujeres impulsado por una empresa del sector energético, la cual tiene el objetivo de fomentar la inserción femenina en una profesión tradicionalmente ocupada por hombres, a través de programas de aprendizaje en disciplinas teóricas y prácticas. Al terminar su preparación, pueden participar en el proceso de selección para integrarse en la fuerza laboral de la empresa.

Otra empresa interesada en retener a su talento femenino impulsó un programa de reinserción laboral, con la finalidad de reintegrar a las mujeres para continuar con su carrera STEM, ya que reconocen el desafío que implica la etapa de maternidad, o bien, la responsabilidad del cuidado de alguna persona que dependa de ellas.

Algunas empresas desarrollan una tubería de talento femenino STEM a través de algunas acciones como: 1) invitar y animar a las niñas y jóvenes para desarrollar habilidades STEM, con la finalidad de crear el interés para aspirar a carreras de este ámbito, 2) unir esfuerzos entre diferentes ámbitos como el empresarial y educativo para visibilizar los éxitos de las mujeres en tecnología, con la finalidad de sensibilizar a las personas sobre las oportunidades laborales que pueden existir en el sector, 3) impulsar programas de desarrollo y formación para prepararlas para una posición directiva, etc. (PwC, 2020) y 4) Implementar estrategias de reclutamiento que ayuden a atraer a más mujeres en las empresas con carreras STEM (IMCO,2022)

A pesar de los grandes avances y logros que ha alcanzado la mujer, su participación y promoción en el mundo laboral no va en paralelo con estos grandes cambios. Su acceso en los puestos de trabajo en posiciones de toma de decisiones, hecho que se atribuye al mayor nivel educativo y experiencia laboral sigue siendo incipiente.

PARTE EXPERIMENTAL

La empresa es de origen alemán fundada en los años 70's y tiene presencia global en 190 países. El enfoque de la compañía está marcado en el uso y desarrollo de software especializado, para hacer más eficiente los procesos de negocio de sus clientes. En México inició operaciones en los años 90, siendo una empresa que se caracteriza por desarrollar estrategias de comercialización de *software* especializado permitiendo contactar a todos los involucrados de la cadena de valor en la decisión de compra, desde el usuario hasta el beneficiario.

El entorno de tecnología en el que se desenvuelve la empresa es cambiante, por lo que, el trabajo enfocado en el cumplimiento de los objetivos del negocio es parte esencial de la compañía. La empresa cuenta con 73% de colaboradores hombres en relación con 27% de mujeres. La presencia de mujeres en la organización es: 0% de mujeres en la Alta Dirección, 11.1% en los puestos directivos, 17.1% en las gerencias y 28.5% en los puestos administrativos (Bernal, Messina y Moreno, 2016).

Se presenta el ejemplo de esta empresa del sector de la tecnología con el propósito de mostrar las percepciones sobre las oportunidades de igualdad entre mujeres y hombres, en un sector que se considera meramente masculino y que es poco atractivo para las mujeres. Se muestran las diferencias en las percepciones que hombres y mujeres tienen sobre las oportunidades en su desarrollo profesional para avanzar dentro de la organización.

Para mostrar este hecho, se desarrolló una encuesta, la cual fue diseñada para identificar: a) los paradigmas de las relaciones entre hombres y mujeres y los factores que inciden en los cambios en estos paradigmas; b) las diferencias y relaciones entre generaciones; c) la percepción de la igualdad de oportunidades laborales entre mujeres y hombres.

Se realizó una prueba piloto con 15 participantes para validar el instrumento, de tal manera que algunos reactivos fueron replanteados, ya que, al analizar las respuestas, mostraron algunas inconsistencias referentes al objeto de estudio. Se contó con un formulario estandarizado para registrar las respuestas, constituido por 35 preguntas *cerradas* o donde las respuestas estaban predeterminadas. El formulario fue aplicado mediante la técnica de cuestionario, que consiste en que los propios colaboradores responden el instrumento.

La encuesta se dividió en tres partes, a través de los cuales las preguntas fueron analizadas con base en los siguientes subtemas:

- **Parte 1:** Perfil del encuestado; estructura familiar; y aspiraciones familiares
- **Parte 2:** Diferencias entre hombres y mujeres; comportamientos según generaciones; aspiraciones según generaciones; y relaciones con otras generaciones.
- **Parte 3:** Estrategia de diversidad de la empresa; estrategias para mantener y promover el talento femenino y generaciones; aspiraciones a futuro; y recomendaciones para promover relaciones igualitarias mujer-hombre y entre generaciones.

La encuesta fue aplicada, entre el 10 de agosto y el 19 de octubre de 2016, de forma digital, a través de la plataforma *Surveymonkey*, a una muestra representativa de los diferentes niveles de la organización (Alta Dirección, Direcciones, Gerencias y personal administrativo) y las diferentes generaciones de los colaboradores que ahí laboran (Las generaciones se clasificaron con base en los años de nacimiento. *Baby Boomer* gente nacida entre 1946-1964; generación X personas nacidas entre 1965- 1981; y millennials, personas nacidas entre 1982- 2000) (Lancaster y Stillman: 2010). Además, la muestra se calculó con un nivel de confianza de 93% (ver Tabla 1).

Empresa - Muestra al	93%									
	93%	3								
	Baby Boomer			Generación X			Millenial			**TOTAL**
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	
Alta Dirección	NA	NA	0	NA	1	1	NA	NA	0	**1**
Dirección	NA	NA	0	2	8	10	NA	NA	0	**10**
Gerencias	1	NA	1	4	9	13	NA	3	3	**17**
Personal administrativo	2	6	8	47	65	112	37	54	91	**211**
TOTAL	**3**	**6**	**9**	**53**	**83**	**136**	**37**	**57**	**94**	**239**

Tabla 1: Muestra estadísticamente válida para el estudio

Fuente propia

Es importante resaltar que el reactivo referente a *posición o puesto* fue adecuado según las especificaciones de la empresa, de tal manera que coincidiera con la nomenclatura que utilizan dentro de la misma.

Para el análisis de la información se diseñaron gráficas resúmenes en donde se pueden comparar los porcentajes de las respuestas de los grupos investigados: por sexo, mujeres (M) y hombres (H); por generación, *Baby Boomer* (BB), generación X (X) y generación *Millennial* (Mil); por nivel de organización Alta Dirección (AD), Gerencias (G) y Personal Administrativo (PA). Asimismo, las letras entre paréntesis son las abreviaturas que se encontrarán en el análisis y tablas indicando el grupo que se está evaluando o midiendo.

Es importante señalar que, para medir la bondad del ajuste entre los grupos observados, se utilizó la prueba de chi-cuadrado. Esta prueba permite entender que los porcentajes observados no son producto de un fenómeno aleatorio, es decir, que admite refutar la hipótesis nula que en este caso establece que no existe relación entre las variables puestas a prueba y que las diferencias dependen de estas variables (i.e. sexo, generación y nivel organizacional).

Para efectos de este estudio, se tomó en cuenta la parte dos de la encuesta relacionada con las percepciones de igualdad de oportunidad entre mujeres y hombres en la organización. Las variables para considerar fueron: Salarios, Promociones, Acceso a la formación, y Ocupar cargos de jefatura, las cuales se calificaron con una escala de Likert que considera más, menos, igual y NS/NC.

RESULTADOS

Perfil general de los encuestados

Sobre un total de 262 casos, un poco más de la mitad (54%) son empleados, mientras los gerentes representan 20% y el otro 19% los coordinadores; la Alta Dirección (AD) concentra sólo 6% del total de los casos. Se observa que la AD concentra un pequeño número de casos.

Esta distribución se modifica por sexo, ya que la mayoría de mujeres y hombres se ubican en la categoría *empleados* (58% contra 51%) mientras en la alta dirección, las mujeres participan en menor grado que los hombres (2% versus 10%); también están en menor grado que los hombres en las gerencias y en las coordinaciones, pero en estos niveles las diferencias son menores entre los sexos. Cabe destacar que la diferencia es más notable en los niveles extremos, entre la alta dirección y los empleados. La relación entre nivel organizacional y sexo es significativa de acuerdo con la prueba del chi cuadrado (p: 0.04) (ver tabla 2).

En términos generacionales, entre los empleados predominan los *Millennials* (78%), seguidos de los *Baby Boomer*, mientras en la alta dirección casi todos los miembros son de la generación X; en las gerencias también son mayoría los X, mientras en las coordinaciones lo son los *Baby Boomer*. Unos pocos *Millennials* participan en la alta dirección. La relación entre nivel organizacional y generación es significativa de acuerdo con la prueba del chi cuadrado (p: 0.00) (ver tabla 2).

	T	M	H	BB	X	Mil
N	262	130	131	8	168	86
AD	6.1%	2.3%	9.9%	0.0%	8.9%	1.2%
Gerencia	20.2%	17.7%	22.1%	0.0%	28.0%	7.0%
Coordinación	19.5%	22.3%	16.8%	50.0%	20.8%	14.0%
Empleado	54.2%	57.7%	51.1%	50.0%	42.3%	77.9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 2: Nivel organizacional de los colaboradores según sexo y generación

Fuente propia

Percepciones de igualdad de oportunidad entre mujeres y hombres en la organización

Se describen las percepciones de igualdad de oportunidades sobre los salarios, promociones, acceso a oportunidades de formación y la integración en las posiciones de jefatura.

SALARIOS

En relación con los salarios la mayoría de los encuestados (75%) opina que las oportunidades son iguales para mujeres y hombres, mientras un 24% considera que son menores y un porcentaje marginal (2%), opina que son mejores. Esta visión *optimista* se modifica por sexo, ya que sólo 57% de las mujeres afirma que los salarios son iguales, mientras 93% de los hombres opina lo mismo (p:0.00).

En relación con las generaciones, los B*aby Boomer* son los que consideran en mayor grado que las otras generaciones que los salarios de las mujeres son iguales a los de los hombres (100%), mientras en el otro extremo sólo 73% de los X opina eso (p: 0.03). La idea de que los salarios de las mujeres son iguales a los masculinos no se modifica por el nivel organizacional en el cual se ubica el colaborador (p: 0.75).

El porcentaje del personal que opina que los salarios de las mujeres son mejores es absolutamente marginal y sólo se eleva al 3% en el caso de los *Millennials*. Los que opinan que los salarios de las mujeres son menores que los sueldos de los hombres oscilan desde 40% de las mujeres, 26% de los X, hasta llegar al 7% de los hombres. Estas respuestas muestran que los hombres son los que reconocen en menor grado la desigualdad salarial. En suma, si bien la percepción acerca de los salarios se modifica por sexo y generación, no lo hace por nivel organizacional (ver tabla 3).

	T	M	H	BB	X	Mil	AD	Ger	PA
n	264	131	132	8	170	86	16	53	193
Mejores	1.7%	3.3%	0.0%	0.0%	0.8%	3.4%	0.0%	2.6%	1.6%
Iguales	74.7%	56.7%	**93.2%**	100.0%	73.1%	77.6%	76.9%	74.4%	74.4%
Menores	23.6%	**40.0%**	6.8%	0.0%	26.1%	19.0%	23.1%	23.1%	24.0%
NS/NC	32.6%	31.3%	33.3%	87.5%	30.0%	32.6%	23.1%	35.9%	54.4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 3: Percepciones de la igualdad de salario entre mujeres y hombres

Fuente propia

PROMOCIONES

En relación con las promociones, 64% de los colaboradores considera que las oportunidades son iguales para las mujeres y los hombres, mientras esa proporción desciende entre las mujeres (46.5%) (p: 0.00). Cabe destacar que son marginales los que piensan que las oportunidades para acceder a las promociones por parte de las mujeres son mejores que las de los hombres. Por el contrario, entre los que piensan que las oportunidades para acceder a las promociones son menores para las mujeres que para los hombres se encuentran en primer lugar las propias mujeres (50%). La percepción acerca de las promociones no se modifica ni por generación (p:0.24) ni por nivel organizacional (p: 0.24) (ver tabla 4).

	T	M	H	BB	X	Mil	AD	Ger	PA
n	264	131	132	8	170	86	16	53	193
Mejores	3.1%	3.0%	3.2%	0.0%	2.3%	4.8%	0.0%	2.4%	3.6%
Iguales	64.4%	46.5%	**83.2%**	100.0%	62.5%	66.7%	57.1%	64.3%	65.0%
Menores	32.5%	50.5%	13.7%	0.0%	35.2%	28.6%	42.9%	33.3%	31.4%
NS/NC	26.5%	24.4%	28.0%	62.5%	24.7%	26.7%	14.3%	26.2%	40.9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 4: Percepciones de la igualdad de promociones entre mujeres y hombres

Fuente propia

ACCESO A LA FORMACIÓN

En referencia al acceso a la formación 90% de los colaboradores piensa que las mujeres tienen las mismas oportunidades que los hombres; esta percepción no se modifica por generación (p: 035) o nivel organizacional (p: 0.79) (ver tabla 5). Sin embargo, es pertinente destacar que 87% de las mujeres percibe una diferencia en las oportunidades de formación, sin embargo, no se tiene información para profundizar en este hecho.

	T	M	H	BB	X	Mil	AD	Ger	PA
n	264	621	574	50	550	595	16	53	193
Mejores	5.1%	5.0%	5.3%	0.0%	5.5%	4.6%	7.1%	4.8%	5.0%
Iguales	**90.3%**	87.1%	93.7%	100.0%	89.1%	92.3%	85.7%	90.5%	90.6%
Menores	4.6%	7.9%	1.1%	0.0%	5.5%	3.1%	7.1%	4.8%	4.3%
NS/NC	25.8%	22.9%	28.0%	62.5%	24.7%	24.4%	14.3%	26.2%	38.8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 5: Percepciones de la igualdad de formación entre mujeres y hombres

Fuente propia

Es relevante destacar que la compañía promueve el autodesarrollo, lo cuál le da la oportunidad a la persona para que genere su propio plan de formación, ofreciendo recursos tanto presenciales como digitales para capacitarse en diferentes temáticas.

INTEGRACIÓN EN LOS CARGOS DE JEFATURA

En relación con ocupar cargos de jefatura un poco más de la mitad del total de los colaboradores considera que mujeres y hombres tienen las mismas oportunidades; sin embargo, existen diferencias por sexo ya que 41% de las mujeres y 74% de los hombres suscribe esta posición (p: 0.00); no se observan diferencias entre generaciones, (p:0.26). En términos de los niveles organizacionales tampoco se observan diferencias entre ellos (p: 0.39) (ver tabla 7).

	T	M	H	BB	X	Mil	AD	Ger	PA
n	264	621	574	50	550	595	16	53	193
Mejores	4.6%	3.8%	5.4%	0.0%	4.6%	4.8%	14.3%	4.9%	3.6%
Iguales	**56.6%**	**41.3%**	**73.9%**	100.0%	54.6%	58.7%	57.1%	53.7%	57.9%
Menores	38.8%	54.8%	20.7%	0.0%	40.8%	36.5%	28.6%	41.5%	38.6%
NS/NC	25.8%	20.6%	30.3%	62.5%	23.5%	26.7%	14.3%	29.3%	37.9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 7: Percepciones de la igualdad de ocupar cargos de jefatura entre mujeres y hombres

Fuente propia

CONCLUSIONES

Al ser una empresa de alta tecnología, en donde la atracción, retención y promoción del talento femenino en la empresa implica un reto por la misma dinámica y exigencias del negocio. Los resultados en cuanto a las percepciones de las mujeres y hombres sobre las oportunidades de igualdad en los temas estudiados son un reflejo de lo que se vive en la sociedad sobre la falta de igualdad y la presencia de estereotipos relacionados con el papel de la mujer y el hombre en la empresa y también en las oportunidades de trabajo.

La empresa busca para las áreas de consultoría y ventas, perfiles especializados en el área de tecnología y con experiencia en soluciones de software e ingeniería, con un alto interés por la innovación y con pensamiento flexible. Asimismo, es una empresa altamente competitiva y con una fuerte orientación en el logro de resultados, por lo que existe una alta rotación como consecuencia de esta exigencia y de los tiempos dedicados al trabajo que en ocasiones es de 24 horas.

Encontrar personas que cubran estos perfiles especializados y con experiencia, es un verdadero reto para la organización. Además, tienen como área de oportunidad el desarrollo e integración de planes de carrera para sus colaboradores, aspecto que es relevante para retener el talento e identificar los diferentes caminos que puede tener una persona 5para avanzar en su trayectoria profesional.

En relación con el tema de la mujer en la empresa, la atracción del talento femenino es un verdadero reto, porque hay pocas mujeres en el mercado que tienen las competencias, conocimientos y experiencia que la compañía busca, por otro lado, una vez que incluyen el talento femenino es fácil lograr su retención, aunque 93% de los líderes de las empresas mencionan que es una de sus principales preocupaciones (GOTARA, 2023).

En este marco, se desglosarán las siguientes temáticas sobre las percepciones de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres sobre: **salarios, promociones, cargos de jefatura**.

En cuanto a los **salarios**, se observó que los colaboradores en general perciben una igualdad en los sueldos, sin embargo, este hecho cambia al enfocarnos en las respuestas de las mujeres y de los hombres, ya que 57% de las mujeres no percibe una equidad en comparación con **93% de los hombres que perciben una igualdad en el salario**.

De lo anterior se pueden hacer diversas inferencias, por un lado, la falta de esquemas de comunicación que den a conocer la composición salarial y por otro lado, mostrar procesos transparentes y equitativos entre el personal, en donde el salario está vinculado con el desempeño y el logro de los objetivos.

En cuanto a las **promociones**, **83% de los varones** tiene la percepción de que existe una igualdad para promover por igual a hombres y mujeres, en relación con el 46.5% de las mujeres que opina lo mismo.

Sobre la igualdad de oportunidades para **acceder a las posiciones de jefatura**, **74% de los varones comentan que existe igualdad** en relación con 41.3% de las mujeres.

Se infiere que los hombres perciben en mayor grado la existencia de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en cuanto a salarios, promociones o integración a los cargos de jefatura, en relación con las mujeres, quienes siguen percibiendo una falta de equidad en las oportunidades laborales.

De lo anterior se pueden hacer diversas inferencias, el hombre tiene mayor presencia en las posiciones de la Alta Dirección, por ende, el salario es mayor y al estar en estas posiciones, la promoción para seguir creciendo dentro de la compañía se fue dando, aspectos que no han sido iguales para la mujer. Sin embargo, las percepciones acerca de la igualdad de oportunidades se modifican por sexo, generación y nivel organizacional de formas complejas, siendo las propias mujeres, la generación X y los miembros de la AD los más conscientes de la desigualdad que afecta a las mujeres.

En cuanto al acceso a la **formación**, tanto mujeres y hombres, perciben que existe una igualdad de oportunidades. Ya que, en esta empresa de tecnología, se tiene el dilema "construye tu propia carrera" y cuenta con diversos programas en línea que facilita la formación de los colaboradores.

SEMBLANZAS DE LAS AUTORAS

Alejandra Moreno, es Doctora en Ciencias de la Administración por la UNAM, Maestra en administración de empresas por la Universidad La Salle e Ingeniera Industrial por la Universidad Panamericana. Es socia fundadora de MAREA *Consulting* firma embajadora de *Catalyst* en México y Latinoamérica, fue directora en Dalia *Empower* y colaboró como Directora Adjunta del Centro de Investigación para la mujer en la Alta Dirección del IPADE *Business School*.

Ha liderado investigaciones nacionales e internacionales sobre el talento femenino hacia posiciones de la alta dirección, el compromiso del hombre en la inclusión y generaciones en el trabajo.

Es una apasionada de la inclusión en las organizaciones. Por más de quince años, ha acompañado a las compañías para generar un cambio hacia culturas inclusivas para mejorar la experiencia de sus colaboradores y así transformar a las empresas. Personalmente está comprometida con el desarrollo del talento femenino para formarlas para las posiciones de la toma de decisiones. Pero también, cree que el hombre es un aliado y promotor de culturas inclusivas, por lo que entabla conversaciones con los líderes para hacerlos parte de esta transformación.

Es consultora de Catalyst y experta en el desarrollo e implementación de modelos de diversidad, equidad e inclusión en las empresas. Especialista en el desarrollo de talento femenino para avanzar en su trayectoria profesional. Ha liderado proyectos de consultoría en diversidad, equidad e inclusión en diferentes empresas de México y LATAM. Consultora en Recursos Humanos, Coach certificada para ejecutivos y Mentora de empresarias de alto impacto y ejecutivas.

Conferencista en diversas empresas para dialogar sobre el impacto de la inclusión en la cultura organizacional, el negocio y el talento, los retos que tiene la mujer para avanzar hacia una posición de mayor jerarquía, el rol del hombre como aliado de la inclusión e igualdad de género, entre otros.

Es autora del libro La nueva era de los negocios: Mujeres rumbo a la alta dirección, IPADE, 2018. Coautora del libro: Transformando paradigmas, abriendo caminos al talento, IPADE, 2019. Escribe artículos sobre diversidad, equidad e inclusión, talento femenino en la alta dirección y el rol del hombre para promover la igualdad de género.

María de los Ángeles Maya Martínez, es maestra en Nutrición por la Universidad Anáhuac, especialista en sexología y médico general por la Universidad Autónoma del Estado de México. Fue directora de la preparatoria Sor Juana Inés de la Cruz en Amecameca, Estado de México y coordinó la Maestría en Sociología de la Salud en el Centro Universitario UAEM Amecameca, Universidad Autónoma del Estado de México.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, O. (2024): ¿Cuáles carreras son más elegidas por hombres y mujeres en México?, INFORMADOR.MX, https://www.informador.mx/mexico/Cuales-carreras-universitarias-son-mas-elegidas-por-hombres-y-mujeres-en-Mexico-20240117-0082.html

2. Bernal, M. y Moreno, A., (2017): La nueva era de los negocios: la mujer en la Alta Dirección, Edit. Lid. México.

3. Bernal, M., Messina, G., y Moreno, A. (2016): Estudio de caso de una empresa extranjera ubicada en México del sector de tecnología, IPADE. México.

4. Catalyst, (2015): Advancing Women in Tech-Intensive Industries - Transforming Organizational Cultures, Catalyst, Estados Unidos.

5. G20 Germany, (2017), Diverse, Resilient and Viable - Stabilizing Economies and Societies Through Women's Empowerment, http://www.w20-germany.org/ revisado en abril de 2017.

6. Gaceta UNAM, 2023: Más mujeres en la comunidad estudiantil, https://www.gaceta.unam.mx/mas-mujeres-en-la-comunidad-estudiantil/#:~:text=En%20los%20datos%20estad%C3%ADsticos%20se,ciento%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20masculina. Revisado en junio de 2024.

7. Gibbons, S. (febrero 2024): How More Equality Can Be Brought To Women In Stem Fields, Forbes, Estados Unidos, https://www.forbes.com/sites/serenitygibbons/2024/02/20/how-more-equality-can-be-brought-to-women-in-stem-fields/ revisado en julio de 2024.

8. Gómez Alatorre, E., Moreno Maya, A., y Cuilty Esquivel, K. (2019). *Transformando Paradigmas, abriendo caminos al talento*. IPADE Publishing.

9. GOTARA, (2023): The unspoken reality of the gender gap in STEM, Vol.3. Industry Report.

10. IAE, Manpower Group y MAREA, (2021): Futuro del trabajo: Liderazgo, talento e Inclusión, IAE Business School, Argentina. https://www.iae.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/CONFYE-Investigacion-Futuro-del-Trabajo-Informe-Regional-2021.pdf revisado en julio de 2024.

11. IMCO, (octubre, 2022). La selección de carrera profesional profundiza las desigualdades entre hombres y mujeres en el mercado laboral, IMCO, México,https://imco.org.mx/la-seleccion-de-carrera-profesional-profundiza-las-desigualdades-entre-hombres-y-mujeres-en-el-mercado-laboral/ revisado en julio de 2024.

12. INEGI (marzo 2016). Datos económicos nacionales. Revisado en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/mujer2016_0.pdf

13. King, D., y Lagerberg, F. (2015). *Women in business. The path to the boardroom*. Grant Thornton International Ltd. https://www.grantthornton.global/globalassets/1.-member-firms/global/insights/ibr-charts/ibr2015_wib_report_final.pdf

14. Lancaster, C., Stillman, D., (2010): The M-Factor: How the Millennial Generation is rocking the workplace; Harper Business.

15. Lupano Perugini, M. L., y Castro Solano, A. (2010). Análisis de características estereotípicas de género en líderes y seguidores. SUMMA Psicológica UST, 2010(2), 55-66.

16. MacQuivey, K. (2023). Women in Business 2023, the push for parity. Grant Thornton International Ltd.

17. Moreno, A. (2024): Mujeres Millennials en culturas incluyentes: tres estudios de casos de sector financiero en México. Tesis Doctoral. UNAM. México.

18. OECD. (2018). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE*. OECD. https://doi.org/10.1787/eag-2017-es

19. ONU México, (S/F): Objetivos de desarrollo sostenible, disponible en http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/ revisado en abril de 2017.

20. ONU Mujeres México, (2015): La igualdad de género, Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y el Empoderamiento de las mujeres, Pg. 3.

21. PNUD, (mayo, 2024): Sesgos codificados: la subrepresentación de las mujeres en STEM en América Latina y el Caribe, https://www.undp.org/es/latin-america/blog/sesgos-codificados-la-subrepresentacion-de-las-mujeres-en-stem-en-america-latina-y-el-caribe

22. PwC, (2020): Cuatro medidas para impulsar el empleo femenino en el sector tecnológico, PwC Ideas, España, https://ideas.pwc.es/archivos/20200313/cuatro-medidas-para-impulsar-el-empleo-femenino-en-el-sector-tecnologico/ revisado en julio de 2024.

23. UN Women, (2024): Artificial Intelligence and gender equality, UN Women, https://www.unwomen.org/en/news-stories/explainer/2024/05/artificial-intelligence-and-gender-equality?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwnK60BhA9EiwAmpHZw08Bq9U3qsg704kcfyIaURDkJ8XmT0VW6bVh59-1FoK93oeaDMBs4RoCCVsQAvD_BwE revisado en julio de 2024.

24. UNICEF, (2023): Informe sobre la brecha de género en STEM en la formación técnico profesional en México. Las carreras no tienen género, https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-sobre-la-brecha-de-g%C3%A9nero-en-stem-en-la-formaci%C3%B3n-t%C3%A9cnico-profesional-en-m%C3%A9xico#:~:text=La%20falta%20de%20inclusi%C3%B3n%20de,%2C%20en%20M%C3%A9xico%2C%2038%25.

25. Zabludovsky, G. (2015): Mujeres, trabajo y educación superior en México, del libro Género es más que una palabra de Kaplan K., Edit. Miño y Dávila, Argentina.

26. Zabludovsky, G. (2014): Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Nueva Época, Año LX, núm. 223, enero-abril de 2015, pp. 61-94, ISSN-0185-1918, UNAM, México.

27. Zabludovsky, G., (2013): Empresarias y ejecutivas en México, Ed. Plaza y Valdés. México.

FACTORES RELACIONADOS CON LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Fecha de envío: 05/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Betty Sarabia-Alcocer
Universidad Autónoma de Campeche, San Francisco de Campeche, México
https://orcid.org/0000-0002-7912-4377

Tomás Joel López Gutiérrez
Universidad Autónoma de Campeche, San Francisco de Campeche, México
https://orcid.org/0000-0002-3554-1347

Eduardo Jahir Gutiérrez Alcántara
Universidad Autónoma de Campeche, San Francisco de Campeche, México
https://orcid.org/0000-0003-3659-1693

Baldemar Aké-Canché
Universidad Autónoma de Campeche, San Francisco de Campeche, México
https://orcid.org/0000-0003-2636-5334

Román Pérez-Balan
Universidad Autónoma de Campeche, San Francisco de Campeche, México
https://orcid.org/0000-0003-2366-6617

Ildefonso Velázquez Sarabia
Universidad Autónoma de Campeche, San Francisco de Campeche, México
https://orcid.org/0009-0000-4484-8220

RESUMEN: La salud mental se define como el estado de bienestar en el cual las personas pueden realizar sus actividades de manera normal, utilizando sus capacidades para llevar a cabo trabajos productivos y fructíferos en beneficio de la comunidad. Por lo tanto, no se trata únicamente de la ausencia de afecciones o enfermedades. Desde los años setenta, la salud mental ha sido considerada un problema de salud pública debido al incremento de casos a nivel mundial. Por esta razón, los estados han decidido implementar acciones interdisciplinarias y multisectoriales con el fin de prevenir el aumento de casos en la población. La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano; representa una transición particular entre la infancia y la adultez, durante la cual ocurren profundos cambios físicos, como el crecimiento y el desarrollo neuroendocrino, así como cambios psicológicos y sociales. **Objetivo:** Identificar los factores relacionados con la depresión en estudiantes de nivel medio superior. **Metodología:** Estudio transversal, observacional y descriptivo. Se informó a los docentes, directivos y padres de familia sobre el objetivo del estudio, y se obtuvo el consentimiento informado, autorizando la participación de los estudiantes. **Resultados:** La sintomatología depresiva, medida a través de la escala de Birleson,

indicó que el 21.9% de los estudiantes presenta esta sintomatología. La autoestima, evaluada con la escala de Rosenberg, mostró que el 17.6% de los estudiantes tiene autoestima baja. **Conclusiones:** La prevalencia observada está por encima de lo reportado a nivel nacional.

PALABRAS-CLAVE: Factores relacionados, Depresión, Estudiantes, Nivel Medio Superior.

FATORES RELACIONADOS À DEPRESSÃO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

RESUMO: A saúde mental é definida como o estado de bem-estar no qual as pessoas podem realizar suas atividades de maneira normal, utilizando suas capacidades para realizar trabalhos produtivos e frutíferos em benefício da comunidade. Portanto, não se trata apenas da ausência de doenças ou enfermidades. Desde os anos setenta, a saúde mental tem sido considerada um problema de saúde pública devido ao aumento de casos em nível mundial. Por essa razão, os estados decidiram implementar ações interdisciplinares e multissetoriais com o objetivo de prevenir o aumento de casos na população. A adolescência é uma etapa crucial no desenvolvimento humano; representa uma transição particular entre a infância e a idade adulta, durante a qual ocorrem profundas mudanças físicas, como o crescimento e o desenvolvimento neuroendócrino, além de mudanças psicológicas e sociais. **Objetivo:** Identificar os fatores relacionados à depressão em estudantes do ensino médio. **Metodologia:** Estudo transversal, observacional e descritivo. Os professores, diretores e pais de família foram informados sobre o objetivo do estudo, e foi obtido o consentimento informado, autorizando a participação dos alunos. **Resultados:** A sintomatologia depressiva, medida através da escala de Birleson, indicou que 21,9% dos alunos apresentam essa sintomatologia. A autoestima, avaliada pela escala de Rosenberg, mostrou que 17,6% dos alunos têm baixa autoestima. **Conclusões:** A prevalência observada está acima do relatado em nível nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Fatores relacionados, Depressão, Estudantes, Nível Médio Superior.

FACTORS RELATED TO DEPRESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: Summary— Mental health is defined as the state of well-being in which individuals can carry out their activities normally, utilizing their capacities to perform productive and fruitful work for the benefit of the community. Therefore, it is not merely the absence of afflictions or diseases. Since the 1970s, mental health has been considered a public health issue due to the increase in cases worldwide. For this reason, states have decided to implement interdisciplinary and multisectoral actions to prevent the rise in cases among the population. Adolescence is a crucial stage in human development; it represents a unique transition between childhood and adulthood, during which profound physical changes occur, such as growth and neuroendocrine development, as well as psychological and social changes. **Objective:** To identify factors related to depression in upper secondary school students. **Methodology:** Cross-sectional, observational, and descriptive study. Teachers, school administrators, and parents were informed about the study's objective, and informed consent was obtained, authorizing the participation of the students. **Results:** Depressive symptoms, measured through the Birleson scale, indicated that 21.9% of the students show these symptoms. Self-esteem, evaluated with the Rosenberg scale, showed that 17.6% of the students have low self-esteem. **Conclusions:** The observed prevalence is above the national average.

KEYWORDS: Related factors, Depression, Students, Upper Middle Level.

INTRODUCCIÓN

La depresión es una enfermedad distinta de las afecciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves que se presentan debido a los problemas cotidianos. Se considera un grave problema de salud cuando su duración es prolongada y su intensidad varía de moderada a grave, pudiendo llevar, en el peor de los casos, al suicidio. Este es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años; a nivel mundial, cerca de un millón de personas al año ponen fin a su vida, una muerte cada 40 segundos, y al menos 20 personas intentan suicidarse por cada una que lo logra (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2018).

Los principales síntomas de la depresión incluyen sentimientos de tristeza, pérdida de interés o placer en la vida, culpa o baja autoestima, trastornos del sueño o de la alimentación, sensación de cansancio y dificultad para concentrarse, lo que conlleva otros problemas de deterioro en la salud.

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano; representa una transición particular entre la infancia y la adultez, durante la cual ocurren profundos cambios físicos, como el crecimiento y el desarrollo neuroendocrino, así como cambios psicológicos y sociales. Debido a estos cambios, los adolescentes son particularmente susceptibles a los conflictos que se originan a su alrededor, como problemas familiares, escolares, con amigos, y cambios económicos, socioculturales y tecnológicos. Estos factores pueden actuar como detonantes, llevando al adolescente a un estado de vulnerabilidad que facilita el desarrollo de la depresión.

Los adolescentes experimentan ansiedad y depresión con una frecuencia similar a los adultos, una problemática que ha aumentado en las últimas décadas. La mayoría de los síntomas depresivos en adolescentes se caracterizan principalmente por un humor deprimido y la pérdida de interés o satisfacción en casi todas las actividades durante un periodo de al menos dos semanas, siendo estos los síntomas clave de la depresión juvenil. Se ha encontrado que individuos con historias de depresión en la adolescencia presentan un alto porcentaje de continuidad del trastorno depresivo en la edad adulta. Por ello, la prevención de trastornos y la promoción de un desarrollo adecuado comienzan con la identificación de factores de riesgo y factores protectores de la salud mental.

Es crucial propiciar el desarrollo de factores protectores que apoyen el crecimiento y la maduración saludable del adolescente, enfocándose principalmente en el establecimiento y logro de una adecuada autoestima. Esto permitirá al adolescente enfrentar problemas con responsabilidad a lo largo de su vida.

La adolescencia debe entenderse como una etapa de crisis personal intransferible en el esquema del desarrollo biopsicosocial de todo ser humano, que generalmente abarca desde los 10 o 12 años hasta los 22. La OMS define la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, con dos fases: la adolescencia temprana, de

10 a 14 años, y la adolescencia tardía, de 15 a 19 años. Dulanto la divide en tres etapas principales: 1) Adolescencia temprana, de 12 a 14 años, correspondiente al periodo de educación secundaria; 2) Adolescencia media, de 15 a 17 años, equivalente al bachillerato o educación media superior; 3) Adolescencia tardía, de 18 a 21 años, correspondiente casi por completo a la educación universitaria.

A pesar de que la adolescencia se caracteriza por cambios propios, como la inestabilidad identificatoria y las fluctuaciones emocionales, es susceptible al impacto de los conflictos de su entorno, como problemas familiares, escolares, con amigos, y cambios económicos, socioculturales y tecnológicos. Estos factores pueden actuar como detonantes, llevando al adolescente a un estado de vulnerabilidad que fácilmente puede derivar en depresión.

El DSM-IV define la depresión como la presencia durante más de dos semanas de síntomas como: estado de ánimo deprimido o irritable la mayor parte del día, pérdida de interés o capacidad para el placer en casi todas las actividades, insomnio o hipersomnia, fatiga o pérdida de energía, sentimientos de inutilidad o culpa, dificultad para pensar o concentrarse, agitación o enlentecimiento psicomotor, pérdida o aumento de peso, disminución de la capacidad de concentración e ideas suicidas. Dependiendo de la severidad de los síntomas, la depresión puede clasificarse como leve, moderada o severa. Por mucho tiempo se consideraba que la depresión no existía en niños y era normativa en la adolescencia, pero en los últimos 30 años se ha reconocido que la depresión mayor también afecta a niños y adolescentes. Según estudios internacionales, se estima que hasta un 25% de los niños y adolescentes padecen depresión, y solo un 3 o 4% requiere tratamiento.

La OMS define la depresión como el trastorno mental más común, afectando alrededor de 340 millones de personas en todo el mundo. En Estados Unidos y Europa Occidental, la prevalencia a lo largo de la vida del trastorno depresivo mayor varía entre el 13.3% y 17.1%, y en México es del 12%. Se estima que la prevalencia de trastornos psiquiátricos oscila entre el 15% y 30% en la población menor de 18 años.

Diversos estudios internacionales han demostrado que la depresión diagnosticada está presente en el 5% de los adolescentes en cualquier momento dado, con una prevalencia del 11.2% en mujeres y 6.7% en hombres. Los factores causales de la depresión en adolescentes son múltiples, incluyendo factores genéticos, biológicos (como el descenso de dopamina, noradrenalina y serotonina), individuales (como labilidad emocional, actitud autodestructiva, falta de maduración y bajo rendimiento escolar), y sociales (como conflictos familiares, problemas escolares y relaciones sociales). Además, los factores generadores de estrés, como la pérdida de un padre, abuso infantil, atención inestable, falta de habilidades sociales y enfermedades crónicas, también desempeñan un papel importante en la génesis de la depresión adolescente.

Se ha establecido que individuos con historias de depresión en la adolescencia presentan un alto porcentaje de continuidad del trastorno depresivo en la edad adulta. Por esto, el diagnóstico oportuno del trastorno depresivo es imperativo para evitar sufrimiento prolongado y posibilidades de suicidio, ya que en México se estima que el suicidio es la sexta causa de mortalidad, y la segunda causa entre las edades de 14 a 49 años. La prevalencia del intento suicida en la población adolescente mexicana varía de 3.0 a 8.3%, y entre 0.1 a 11% logran consumar el suicidio, siendo más común en el género masculino debido a problemas de conducta impulsiva, agresiva y respuesta intensa al estrés.

Si consideramos la relevancia del trastorno depresivo en la adolescencia como una patología grave y como un periodo crítico para el reconocimiento de la sintomatología y el establecimiento terapéutico temprano, es importante contar con instrumentos que puedan medir los síntomas, cuantificar la intensidad de la depresión y ser útiles para el seguimiento terapéutico. Entre estos instrumentos se encuentra la Escala de Birleson, traducida al español y validada en población mexicana adolescente, diseñada para cuantificar la severidad de la sintomatología depresiva en niños y adolescentes y supervisar la respuesta al tratamiento. Es un instrumento sencillo, autoaplicable tipo Likert con 18 reactivos y un punto de corte de 14 puntos para la detección de depresión clínica.

Aunque establecer el diagnóstico de depresión es crucial para un tratamiento oportuno, la prevención debe ser esencial para evitar esta problemática y reforzar la salud mental en la adolescencia. La prevención debe enfocarse en promover factores protectores y evitar factores de riesgo.

Las conductas de riesgo son acciones, ya sean pasivas o activas, que involucran peligro para el bienestar del individuo o que acarreen consecuencias negativas para su salud o comprometan aspectos de su desarrollo. Un factor protector se define como el conjunto de circunstancias y características que mejoran la efectividad de las personas para manejar situaciones potencialmente peligrosas, ofreciendo resistencia o invulnerabilidad bajo condiciones adversas. Estos factores ayudan al individuo a adaptarse al ambiente físico y social, reducen la probabilidad de conductas de riesgo y favorecen la motivación para enfrentar los cambios de la vida.

Estudios sugieren que los procesos protectores incluyen:

- Reducción de las repercusiones del riesgo.
- Reducción de la probabilidad de reacción negativa en cadena.
- Promoción de la autoestima y eficiencia mediante relaciones seguras y apoyo.
- Creación de oportunidades.

Es necesario prestar especial atención a los mecanismos del desarrollo que aumentan la capacidad de enfrentar eficazmente el estrés y la adversidad futuros, y que permiten superar las secuelas de riesgos psicosociales pasados. Los factores de protección pueden ser personales (autoestima, autonomía, proyección social), familiares (cohesión, calidez, bajo nivel de discordia) y sociales (estímulos adecuados, reconocimiento de intentos de adaptación).

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

Se realizó un estudio observacional, transversal y comparativo para identificar los factores protectores y la presencia de depresión en adolescentes escolarizados de nivel secundaria. Para ello, se utilizó la escala de Birleson para identificar depresión y la escala de Rosenberg para evaluar la autoestima. Ambas escalas están validadas y son utilizadas en población adolescente mexicana.

Para identificar los factores protectores, se diseñó una encuesta de recolección de datos específicamente para este proyecto. Primero, se identificaron los factores de riesgo y protectores a partir de estudios publicados, ya que no se encontró una escala específica para este propósito. En dichos estudios, solo se mencionaban los aspectos explorados y algunas preguntas. Con base en esto, se elaboró un listado de posibles preguntas sobre los aspectos a explorar.

Se realizó una primera ronda con un grupo de expertos, que incluyó psicólogos, pediatras y trabajadores sociales, para conformar la versión inicial de la encuesta y adaptar los términos para una mejor comprensión en la población adolescente, utilizando preguntas mixtas. En una segunda ronda, se integró la encuesta de forma detallada. Posteriormente, se efectuó una prueba piloto para verificar la claridad de las preguntas, su adaptación a los modismos y el lenguaje propio de los adolescentes. Esta prueba se aplicó en tres poblaciones diferentes de adolescentes en distintos momentos para asegurar la comprensión de las preguntas y las opciones de respuesta, hasta conformar la versión final.

Se gestionó el permiso en la escuela secundaria y la autorización del comité local de investigación. Tras estas gestiones, se procedió a identificar cuántos salones y alumnos por salón participarían en el estudio. Previo acuerdo con las autoridades de la escuela, se programó una reunión con todos los maestros para informarles sobre el proyecto de investigación y dar una charla general sobre el tema. Posteriormente, se llevó a cabo una reunión con los padres de familia para explicar cómo se realizaría el trabajo de investigación y determinar la mejor estrategia para la firma del consentimiento informado, el cual se obtuvo después de la charla.

COMENTARIOS FINALES

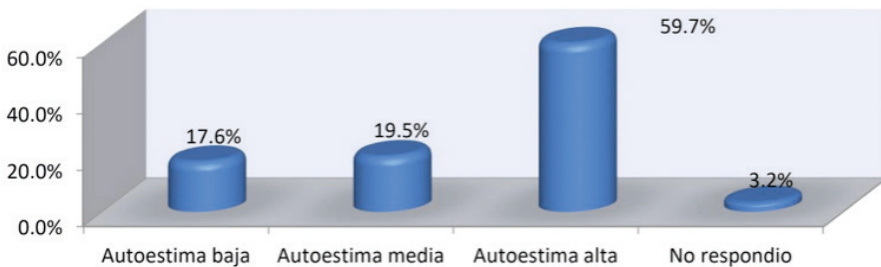
Resumen de resultados

La población que participó en el estudio consistió en 466 alumnos, de los cuales el 39.1% eran hombres y el 60.9% mujeres. La edad promedio fue de 14 años, con una edad mínima de 12 y una máxima de 17 años. La distribución por grado escolar fue de 44.2% en primer grado, 27.3% en segundo grado y 28.5% en tercer grado. Además, el 57.5% de los estudiantes asistía al turno matutino y el 42.5% al vespertino. El promedio de calificaciones de todos los alumnos participantes fue de 86.1.

En cuanto a la religión, el 72.7% de los alumnos se identificaron como católicos, el 13.5% como cristianos, el 3.4% como testigos de Jehová y el 2.8% no profesaba ninguna religión.

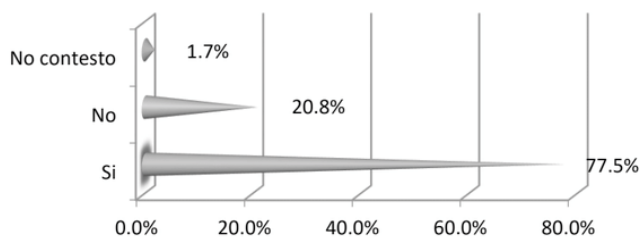
Al evaluar la sintomatología depresiva mediante la escala de Birleson, se encontró que el 21.9% de los estudiantes presentaba síntomas depresivos (ver Gráfica 1).

Grafica 1. Frecuencia de Sintomatología depresiva

En relación con la autoestima evaluada con la escala de Rosenberg, se observó un 17.6% con autoestima baja, 19.5 con autoestima media, 59.7% con autoestima elevada y un 3.2% no respondió esta escala. (Grafica 2)

Grafica 2. Distribución de los grados de autoestima en la población de estudio

Uno de los factores protectores evaluados fueron las metas a futuro de los alumnos. En la primera meta, el 90.1% de los estudiantes respondieron, predominando las metas académicas con un 46.0%, seguidas de las metas profesionales con un 27.9%. En la segunda meta, respondieron el 80.7% de los alumnos, con predominancia igual de metas profesionales y académicas, cada una con un 20.2%, seguidas de metas laborales con un 17.6% y metas personales con un 17.3%.

Para la tercera meta, el 65.5% de los estudiantes respondieron, predominando las metas personales con un 20.0%. En la cuarta meta, respondieron el 45.5% y predominaron las metas familiares. En la quinta meta, el 29.4% de los estudiantes respondieron, predominando nuevamente las metas personales. Finalmente, en la sexta meta, el 14.2% de los alumnos respondieron, predominando también las metas personales.

Otro factor evaluado en la población adolescente identificado como protector para depresión y baja autoestima es la realización de algún deporte y se observó que el 77.5% de ellos si lo realiza. (Grafica 3)

Grafica 3. Distribución de los alumnos que realizan deporte

El 32.0% con sintomatología depresiva no realiza esta actividad física. (Cuadro 1)

	Realiza Deporte	
	Si	No
Sintomatología Depresiva	68.0%	32.0%
Sin sintomatología Depresiva	81.8%	18.2%

Cuadro 1. Sintomatología depresiva en relación con la realización de algún deporte

De igual manera el 27.2% con autoestima bajo no practica ningún deporte. (Cuadro 2)

	Realiza Deporte	
	Si	No
Autoestima baja	72.8%	27.2%
Autoestima media	75.8%	24.2%
Autoestima elevada	81.6%	18.4%

Cuadro 2. Grado de autoestima en relación con la realización de algún deporte

La convivencia con los padres se manifiesta principalmente en actividades como pasear (28.6%), conversar (19.5%) y compartir la hora de la comida (11.0%). Sin embargo, el 5.9% de los encuestados refirió no realizar ninguna actividad de convivencia. Es importante destacar que el 15.9% de los alumnos no respondió a esta pregunta.

Otro factor relevante es la capacidad de relacionarse o hacer amistades, lo cual está vinculado con la presencia o ausencia de depresión y baja autoestima. Se observó que al 35.1% de los alumnos encuestados les resulta difícil hacer amigos, y el 5.8% no respondió a este rubro.

En cuanto a las estrategias para sentirse mejor cuando están tristes, el 72.6% realiza una actividad, el 8.9% realiza dos actividades, el 8.7% realiza tres actividades y el 1.1% no realiza ninguna. Además, el 91.6% de los estudiantes tiene un familiar de confianza con quien pueden platicar, y el 60.9% cuenta con alguien de confianza fuera del ámbito familiar para hablar.

CONCLUSIONES

El estudio incluyó a 466 alumnos, de los cuales el 39.1% eran hombres y el 60.9% mujeres. La edad promedio fue de 14 años, con un rango de edad entre 12 y 17 años. La distribución por grado escolar fue la siguiente: 44.2% en primer grado, 27.3% en segundo grado y 28.5% en tercer grado. El 57.5% de los estudiantes asistía al turno matutino y el 42.5% al vespertino. El promedio de calificaciones de todos los alumnos participantes fue de 86.1. En cuanto a la religión, el 72.7% se identificó como católico, el 13.5% como cristiano, el 3.4% como testigo de Jehová y el 2.8% no profesaba ninguna religión.

Al evaluar la sintomatología depresiva mediante la escala de Birleson, se encontró que el 21.9% de los estudiantes presentaba síntomas depresivos. En relación con la autoestima, evaluada con la escala de Rosenberg, se observó que el 17.6% tenía baja autoestima, el 19.5% autoestima media, el 59.7% autoestima elevada y el 3.2% no respondió a esta escala.

Uno de los factores protectores evaluados fueron las metas a futuro. En la primera meta, el 90.1% de los estudiantes respondieron, predominando las metas académicas con un 46.0%, seguidas de las metas profesionales con un 27.9%. En la segunda meta, el 80.7% de los alumnos respondieron, predominando igualmente las metas profesionales y académicas, cada una con un 20.2%, seguidas de las metas laborales con un 17.6% y las metas personales con un 17.3%. En la tercera meta, el 65.5% de los estudiantes respondieron, predominando las metas personales con un 20.0%. En la cuarta meta, el 45.5% de los alumnos respondieron, predominando las metas familiares. Para la quinta meta, el 29.4% de los estudiantes respondieron, predominando nuevamente las metas personales. En la sexta meta, el 14.2% de los alumnos respondieron, predominando también las metas personales.

Otro factor protector evaluado fue la práctica de algún deporte. Se observó que el 77.5% de los estudiantes realiza alguna actividad física, mientras que el 32.0% de aquellos con sintomatología depresiva no realiza ninguna actividad física. De manera similar, el 27.2% de los estudiantes con baja autoestima no practica ningún deporte.

La convivencia con los padres se manifestó en actividades como pasear (28.6%), conversar (19.5%) y compartir la hora de la comida (11.0%). Sin embargo, el 5.9% de los encuestados refirió no realizar ninguna actividad de convivencia, y el 15.9% no respondió a esta pregunta.

La capacidad de relacionarse y hacer amistades también está vinculada con la presencia o ausencia de depresión y baja autoestima. Se observó que al 35.1% de los alumnos les resulta difícil hacer amigos, y el 5.8% no respondió a este rubro.

En cuanto a las estrategias para sentirse mejor cuando están tristes, el 72.6% realiza una actividad, el 8.9% realiza dos actividades, el 8.7% realiza tres actividades y el 1.1% no realiza ninguna. Además, el 91.6% de los estudiantes tiene un familiar de confianza con quien pueden platicar, y el 60.9% cuenta con alguien de confianza fuera del ámbito familiar para hablar.

REFERENCIAS

Dulanto, & AMP. (2000). El adolescente (1ª ed., Vol. 1, pp. 143-164, 208-231). México DF.

Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Fleiz-Bautista, C., & Zambrano-Ruiz, J. (2004). La depresión con inicio temprano: Prevalencia, curso natural y latencia para buscar tratamiento. Salud Pública de México, 46(5), 417-424.

Czernik, A., Almeida, D., Godoy, S., & Almirón, M. (2006). Severidad depresiva en adolescentes de una escuela de formación profesional de la ciudad de Resistencia, Chaco, Argentina. CIMEL, 11(1), 16-19.

Arrivillaga-Quintero, J., Cortes-García, L., Goicochea-Jiménez, R., & Lozano-Ortiz, G. (2004). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. Univ Psychol, 3(1), 17-26.

Czernik, A., Dabski, C., Canteros, M., & Almirón, M. (2006). Ansiedad, depresión y comorbilidad en adolescentes de la ciudad de Corrientes. Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina, (162), 1-4.

Martinez, R., Reynolds, S., & Howe, A. (2006). Factors that influence the detection of psychological problems in adolescents attending general practices. British Journal of Medical Practice, 56, 594-599.

Haquin, M., Larraguibel, M., & Cabezas, L. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. Revista Chilena de Pediatría, 75(5), 425-433.

Olmedo-Buenrostro, H., Torres-Hernández, L., Velasco-Rodríguez, A., Mora-Brambila, E., & Blas-Vargas, E. (2006). Prevalencia y severidad de depresión en estudiantes de enfermería en la Universidad de Colima. Revista de Enfermería del IMSS, 14(1), 17-22.

Pardo, A., Sandoval, S., & Umbarila, A. (2004). Adolescencia y depresión. Revista Colombiana de Psicología, (13), 13-28.

Keenan, D., Hammen, C., & Brennan, P. (2007). Health outcomes related to early adolescent depression. Journal of Adolescent Health, 41(3), 256-262.

ADILSON TADEU BASQUEROTE: Doctor en Geografía por la Universidad Federal de Santa Catarina, con pasantía de Doctorado Sandwich en el Instituto de Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa (IGOT/UL). Maestría en Planificación Territorial y Desarrollo Socioambiental de la Universidad Estadual de Santa Catarina (UDESC). Especialista en prácticas pedagógicas interdisciplinarias: Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria (UNIFACVEST). Licenciado en Pedagogía por el Centro Universitario Internacional (UNINTER) y en Estudios Sociales - Geografía por la Universidad de Santa Cruz do Sul. Profesor del Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Valle do Itajaí (UNIDAVI). Constituye el consejo editorial, científico y revisor de editoriales y revistas científicas en el área de Docencia y Educación Geográfica. Tiene experiencia en Educación Geográfica y Ambiental, dedicándose en particular al uso de TIDC en Enseñanza y aprendizaje, Enseñanza y Aprendizaje, Recursos didácticos. Paralelamente investiga los siguientes temas: Agroecología, Agricultura Familiar, Género en contextos rurales, Asociaciones agrícolas familiares y Seguridad alimentaria. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

H

I

M

R

S

T

EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la condición humana 3

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br